



Universidade do Minho
Instituto de Educação

**A Avaliação das Aprendizagens e o Desenvolvimento de Competências na
Disciplina de Educação Visual e Tecnológica. Um estudo exploratório.**

Maria do Céu Gomes Tinoco e Cunha

UMinho | 2011

Maria do Céu Gomes Tinoco e Cunha

**A Avaliação das Aprendizagens e o
Desenvolvimento de Competências na
Disciplina de Educação Visual e Tecnológica.
Um estudo exploratório.**

Outubro de 2011



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria do Céu Gomes Tinoco e Cunha

**A Avaliação das Aprendizagens e o
Desenvolvimento de Competências na
Disciplina de Educação Visual e Tecnológica.
Um estudo exploratório.**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Maria Assunção Flores

Outubro de 2011

DECLARAÇÃO

Nome: Maria do Céu Gomes Tinoco e Cunha

Título dissertação/tese: **“A Avaliação das Aprendizagens e o Desenvolvimento de Competências na Disciplina de Educação Visual e Tecnológica. Um estudo exploratório”**

.

Orientador(es): **Professora Doutora Maria Assunção Flores**

Ano de conclusão: 2011

Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular

1. É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE/TRABALHO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ____/____/____

Assinatura: _____

Agradecimentos

Para a realização desta dissertação contribuíram várias pessoas, a quem agradeço desde já a sua ajuda e incentivo.

Em particular gostaria de agradecer:

À Professora Doutora Assunção Flores, pela supervisão desta tese. Pela competência, dedicação e disponibilidade prestada ao longo deste percurso.

Ao Professore Doutor José Augusto Pacheco, coordenador do mestrado em Desenvolvimento Curricular, pela sua simpatia e por ter proporcionado as condições necessárias para a realização deste trabalho.

A todos os professores deste curso de Mestrado, pelos contributos científicos, pelo estímulo e reflexão.

Aos meus colegas de Mestrado.

Aos professores de EVT que participaram nas entrevistas, pela simpatia e disponibilidade.

A todas as pessoas que me acompanharam neste percurso que não foram mencionadas.

Muito obrigada a todos!

Resumo

Esta dissertação incide sobre a avaliação das aprendizagens e o desenvolvimento de competências na disciplina de EVT. Assim, pretende-se com este estudo articular as questões da avaliação das aprendizagens com o desenvolvimento de competências na disciplina de EVT junto dos professores da referida disciplina.

O nosso propósito foi questionar de que modo a avaliação das aprendizagens contribui para o desenvolvimento de competências na disciplina de EVT.

Atendendo aos objetivos propostos para este estudo utilizamos uma investigação qualitativa num registo exploratório, utilizando como instrumento de recolha de dados a entrevista semiestruturada a um conjunto de professores de Educação Visual e Tecnológica em três escolas situadas no concelho de Braga. Participaram nesta investigação nove professores de EVT.

Dos dados obtidos, relativamente ao desenvolvimento de conhecimentos e capacidades na disciplina de EVT, consideram-se que são muito positivos para o desenvolvimento integral do aluno, contribuindo para a formação de indivíduos capazes de tomar decisões. Dos dados ressalta ainda o carácter formativo de avaliação em EVT, pois os entrevistados consideram que a disciplina se baseia na deteção das dificuldades de aprendizagem do aluno e no desenvolvimento de estratégias para a sua superação, incluindo os ritmos de aprendizagem diferenciados dos alunos.

Quanto à relação entre metodologia de EVT (método de resolução de problemas) e o desenvolvimento de competências, os entrevistados consideram que esta metodologia é relevante no desenvolvimento global do aluno, nomeadamente ao nível da autonomia e independência na resolução de problemas, favorecendo a autoformação futura do aluno. Por outro lado, funciona como um estímulo, porque os alunos são incentivados na procura de soluções adequadas aos problemas detetados, permitindo o desenvolvimento estruturado da criatividade e do poder expressivo, tornando-se um meio extremamente eficaz e fecundo na articulação efetiva com as várias disciplinas.

Abstract

This dissertation focuses on the evaluation of learning and skills development in the subject of Visual and Technological Education (VTE). Thus, the aim of this study was to articulate the issues of learning assessment with the development of skills in the subject of VTE from the perspective of the teachers.

Our purpose was to question how the assessment of learning contributes to the development of skills in the subject of VTE.

Given the proposed objectives for this study, an exploratory qualitative research was conducted, using as an instrument of data collection semi-structured interviews to a group of teachers of Visual and Technological Education in three schools located in the municipality of Braga. Nine teachers participated in this research.

Data obtained on the development of knowledge and skills in VTE, which are considered to be very positive for the integral development of students, contributing to the formation of individuals capable of making decisions. Data showed that there is formative assessment, because the respondents believe that VTE is based on the detection of student learning difficulties and the development of strategies to overcome them, including different paces of learning of students.

As for the link between VTE methodology (method of problem solving) and skills development, the participants consider that this methodology is relevant in the overall development of students, particularly in terms of autonomy and independence in problem solving, encouraging future self-training of the student. On the other hand, it acts as a stimulus, because students are encouraged in the search for appropriate solutions to the problems detected, allowing the structured development of creativity and expressive power, making it an extremely productive to the effective relationship with the various subjects.

ÍNDICE GERAL

Resumo	iv
Abstract.....	v
Índice de quadros	x
Índice de Anexos.....	xi
Siglas Utilizadas.....	xii
Introdução	13
Capítulo I – A Avaliação das Aprendizagens dos Alunos na Disciplina	
De EVT	19
1.1 Conceptualizando a avaliação	20
1.1.1. Conceito de avaliação	20
1.1.2. Funções da avaliação	24
1.1.3. Modalidades de avaliação.....	26
1.1.4. Critérios de avaliação.....	28
1.1.5. Instrumentos de avaliação.....	30
1.1.6. A avaliação das aprendizagens dos alunos na disciplina de	
Educação Visual e Tecnológica	33

2. O Desenvolvimento de Competências na disciplina de EVT	36
2.1. Conceito de competência.....	36
2.2. A génese da disciplina de EVT	37
2.2.1. A metodologia de trabalho em EVT	40
2.3. Programa de EVT no Currículo do 2º ciclo do Ensino Básico.....	42
2.3.1. A Disciplina de EVT e o Desenvolvimento de Competências	48
Capítulo II – Metodologia da Investigação	57
2.1. Natureza do estudo e problemática da investigação.....	58
2.2. Objetivos do Estudo	59
2.3. Percurso Metodológico	60
2.4. Caracterização dos entrevistados	61
2.5. Técnica e procedimentos de recolha de dados.....	63
2.6. Técnicas e procedimentos de análise de dados.....	65
2.7. Limitações do estudo	69
Capítulo III – Apresentação e Análise dos Resultados	70
3.1. Desenvolvimento de conhecimentos, competências e capacidades na disciplina de EVT	71
3.1.1. Estratégias para responder às dificuldades dos alunos	78

3.2. As perspetivas dos diferentes atores sobre EVT e as aprendizagens	
realizadas na disciplina.....	79
3.2.1. A visão dos alunos.....	79
3.2.2. A visão dos pais e encarregados de educação.....	81
3.2.3. A visão dos outros professores.....	84
3.2.4. A visão dos professores de EVT.....	87
3.3. O contributo da disciplina de EVT.....	90
3.3.1. O contributo para as atividades e projetos na escola	90
3.3.2. O contributo da participação em atividades na escola para o	
desenvolvimento de competências em EVT.....	92
3.3.3. O contributo de EVT para o sucesso dos alunos	96
3.4. A especificidade de EVT.....	98
3.4.1. A relação entre metodologia de trabalho e as competências	
desenvolvidas em EVT.....	98
3.4.2. O modo de trabalho em par pedagógico.....	102
3.5. A avaliação em EVT.....	106
3.5.1. Operacionalização da avaliação.....	110
3.5.2. A definição de critérios.....	113
3.5.3. A utilização de testes em EVT	116

3.5.4. Elementos considerados na avaliação das aprendizagens dos	
alunos em EVT	119
3.5.5. Dificuldades na avaliação	127
3.5.6. Mudança nas práticas de avaliação	128
Considerações finais.....	133
Referências Bibliográficas.....	139
Legislação Consultada.....	146
Anexos	148

Índice de Quadros

Quadro 1- Caracterização dos Entrevistados..... 62

Quadro 2 - Dimensões e categorias..... 68

Índice de Anexos

Anexo I - Guião da entrevista	149
Anexo II – Convite aos professores.....	156
Anexo III Solicitação de Autorização aos Diretores da Escolas para a realização das entrevistas	157
Anexo IV - Protocolo de Investigação	158
Anexo V – Exemplo de Entrevista	159

Siglas Utilizadas

EVT – Educação Visual e tecnológica

ESE – Escola Superior de Educação

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

DGEBS – Direção Geral do Ensino Básico e Secundário

CNEB – Currículo Nacional do Ensino Básico

Introdução

Hoje, mais do que nunca, a avaliação tem adquirido uma enorme centralidade em todas as áreas do cotidiano. Todos temos noção de que, atualmente, a avaliação está presente em todos os “domínios da atividade humana, quer formal, quer informalmente, compelindo à clarificação do significado, das funções, dos objetos, dos meios e, ainda, da natureza da avaliação” (Alves, 2004, p.11).

No domínio da educação, em particular, a avaliação tem abrangido os mais diversos níveis, aspetos e elementos. Como refere Alves (2004, p.11), “é no contexto da aprendizagem dos alunos que o ato de avaliar assume um estatuto privilegiado de desenvolvimento, surgindo como um elemento essencial de construção e de conhecimento do percurso que os alunos fazem ao longo do processo”.

Neste sentido, a avaliação é uma “atividade que exige um esforço conjunto de todos atores envolvidos na educação”, pressupondo-se que “existe para melhorar o desempenho dos alunos” e “promover o seu sucesso” (Alves, 2004, p.12).

Para além disso, e não menos importante, as diferentes perspetivas de currículo estão relacionadas com diferentes conceções de ensino e de avaliação e a forma como os professores avaliam “revela o modo como os alunos aprendem, ao mesmo tempo que deixa transparecer o tipo de práticas curriculares de ensino – aprendizagem” (Alves, 2004, p.43).

E, ao longo dos tempos, tem-se atribuído diferentes significados à avaliação, como as suas funções têm vindo a ampliar-se. No entanto, a função pedagógica da avaliação é vista como uma dimensão fundamental do ensino e da aprendizagem. As diferentes formas de ensinar e avaliar são aplicadas aos alunos através de processos distintos, destacando-se as diferentes modalidades de avaliação, os vários instrumentos usados na avaliação e a credibilidade da própria avaliação. Como refere Pacheco (1994, p.128),

“numa avaliação sumativa, o aluno mantém uma relação com o saber, buscando em si a nota e tudo o que ela socialmente represente. Pelo contrário, numa avaliação formativa busca-se uma relação funcional com o saber, interessando quer a utilização do que se aprende, quer a perdurabilidade e a adaptação a novas situações (...). A avaliação formativa é uma avaliação diferenciada tanto nos ritmos de aprendizagem de cada aluno como nos diferentes domínios, fazendo com que os objetivos não sejam unicamente comportamentais, mas também de expressão ou baseados na experiência ou ainda no processo”.

A credibilidade da avaliação, segundo Pacheco (2002, p.63), assenta em quatro condições fundamentais: “na sua utilidade; na sua exequibilidade; na sua ética e na sua exatidão. E é reconhecida através da existência de critérios que funcionam como verdadeiro código de conduta e de postura ética, pois é pela avaliação que os alunos progridem nos diferentes anos e/ou ciclos de escolaridade básica”.

Por isso, é importante que os professores se sintam motivados e atuantes. Como refere Moraes (2006, p.112), “os professores deverão entender e reconhecer que a avaliação faz parte integrante do seu processo de desenvolvimento pelo qual são responsáveis. Deverão perceber e ao mesmo tempo ter o controlo sobre esse processo de modo a que se sintam motivados e com vontade de mudar, caso contrário, se as mudanças são impostas, a relutância aumentará. Daí que a eficácia da mudança dependerá, em muito, do empenho, da motivação e sentido de controlo que as pessoas têm e sentem”. Essa mudança terá de passar sempre por um processo de formação. Alves (2004, p.7) refere que “a avaliação, para ser eficaz e contribuir para a regulação das aprendizagens, deverá tornar-se autoavaliação e ela própria ser formadora”.

Relativamente à avaliação na disciplina de EVT, esta tem como referência as finalidades, os objetivos e as aprendizagens a realizar no âmbito da disciplina. É considerada uma avaliação contínua, uma vez que ela resulta do desenrolar das atividades ou trabalhos realizados pelos alunos e não em testes ou outro tipo de provas criadas para esse efeito. As técnicas utilizadas no desenvolvimento do trabalho, os conceitos aplicados, bem como o processo criativo, a perceção e a expressão, os valores e as atitudes são alguns dos parâmetros a contemplar na avaliação.

Assim, para o quinto ano de escolaridade, a avaliação em EVT assenta essencialmente na expressão, representação e alargamento da experiência – relacionamento entre causa – efeito. Já para o sexto ano de escolaridade, a avaliação privilegia o conhecimento dos materiais, o aperfeiçoamento das técnicas e respetivas fundamentações científicas e metodológicas.

O levantamento de dados para a avaliação é feito através dos produtos e técnicas de expressão bi e tridimensionais e de todos os materiais arquivados ao longo do processo, como projetos, enunciados, esboços, e ainda da observação direta das operações técnicas e fichas de autoavaliação.

Quanto à classificação, o programa de EVT neste ponto é bem claro, salientado que a mesma assentará igualmente no conjunto dos elementos já referidos, valorizando de igual modo tanto o processo como o produto final.

A disciplina de EVT é uma área disciplinar que resulta de uma construção integradora das duas componentes disciplinares específicas: a componente de educação visual e a componente de educação tecnológica. Em suma, é entendida como uma área disciplinar composta por duas disciplinas, educação visual e educação tecnológica, que contêm princípios orientadores comuns e conteúdos afins, os quais devem ser vistos e lecionados de forma integrada e conjunta. É uma disciplina que se orienta na sua ação educativa para a mobilização das capacidades de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser, perseguindo os quatro pilares da educação propostos pelo Relatório da UNESCO sobre a Educação para o Século XXI. (Delors, 1996)

O programa da disciplina é considerado um programa aberto, flexível, no sentido de possibilitar uma gestão do programa, com aplicações diferenciadas, atendendo a percursos e ritmos de aprendizagem e sequencialização de abordagens e experiências. Segundo Porfírio (2004, p.7), “o programa deve apresentar um conjunto de características formais que decorrem da situação da disciplina no atual estágio de desenvolvimento do sistema educativo e, fundamentalmente, na clarificação dos elementos necessários para a sua gestão a nível da escola/aula, num quadro de diferenciação pedagógica”. Este carácter flexível e aberto do programa faculta aos professores, em interação com os alunos, o trabalho a partir de situações pedagógicas concretas, com a vantagem de poder selecionar as técnicas de aprendizagem que mais contribuam para desenvolver atitudes e valores que se pretendem interculturalmente contextualizadas. Isto pressupõe uma mudança no conceito do que é ensinar e na organização das situações de aprendizagem, e o professor, como elemento indispensável e preponderante, terá de criar condições para que o aluno “aprenda a aprender”, devendo-se desenvolver situações de aprendizagem diferenciadas, estimulando a articulação entre saberes e competências. Isto só é possível face a uma atitude profissional e competente por parte do professor. Daí que, e como refere Perrenoud (2000), antes de ter competências técnicas, o professor deveria (á) ser capaz de identificar e de valorizar as suas próprias competências dentro da sua profissão e dentro de outras práticas sociais, o que exigirá um trabalho sobre a sua própria relação com o saber.

O interesse em realizar um estudo sobre a temática do Desenvolvimento de Competências e avaliação das Aprendizagens em EVT está relacionado com a atividade profissional que exercemos. Prende-se ainda com a relevância do tema na medida que a avaliação é um elemento central no desenvolvimento de competências numa perspetiva integrada da avaliação.

Assim, o estudo que realizámos obedeceu aos seguintes objetivos:

- Analisar a especificidade da disciplina de EVT no que diz respeito ao desenvolvimento de competências e ao modo como se processa a avaliação;
- Analisar modalidades de avaliação de aprendizagens na disciplina de EVT;
- Compreender o modo como os professores de EVT articulam a avaliação das aprendizagens com o desenvolvimento de competências no âmbito da sua disciplina.

Assim, tendo em conta os objetivos propostos para este estudo, privilegiámos a abordagem qualitativa, num registo exploratório, através de entrevistas semiestruturadas a um conjunto de professores de EVT, em três escolas do concelho de Braga.

De seguida, apresentamos a estrutura de trabalho que inclui três capítulos.

No primeiro capítulo, intitulado “O Desenvolvimento de Competências e a Avaliação das Aprendizagens na Disciplina de EVT”, apresentamos a revisão da literatura efetuada a fim de enquadrar conceptualmente o estudo. Debruçamo-nos sobre os conceitos e funções da avaliação, fazemos referência às modalidades, instrumentos e credibilidade da avaliação, assim como os seus critérios. Por fim, abordamos a avaliação das aprendizagens dos alunos na disciplina de Educação Visual e Tecnológica. Na segunda parte deste capítulo, O Desenvolvimento de Competências na Disciplina de EVT, aborda-se a questão das competências na disciplina de EVT, como se desenvolvem e se avaliam. Apresentamos ainda génese da disciplina e o programa de EVT no currículo do segundo ciclo do ensino básico.

No segundo capítulo, apresentamos a metodologia de investigação, justificando as opções tomadas em relação ao problema em estudo, assim como os procedimentos e instrumentos utilizados. Para tal, fazemos referência à natureza do estudo e à problemática da investigação bem como aos objetivos do estudo, assim como à caracterização dos participantes

e às técnicas de recolha e análise de dados. Terminamos com uma breve referência às limitações desta investigação.

No terceiro capítulo, apresentamos e analisamos os resultados obtidos, através da realização das entrevistas, organizadas por temas, categorias e subcategorias emergentes, nomeadamente, Desenvolvimento de conhecimentos, competências e capacidades na disciplina de EVT; As perspetivas dos diferentes atores sobre EVT e as aprendizagens realizadas na disciplina; O contributo da disciplina de EVT para as atividades e projetos na escola e para o desenvolvimento de competências; A especificidade de EVT e a relação entre a metodologia de trabalho e as competências desenvolvidas; O Modo de trabalho de trabalho em par pedagógico; A avaliação em EVT.

Por fim, terminamos esta dissertação com algumas reflexões finais decorrentes desta investigação.

Apresentamos um conjunto de anexos referenciados ao longo do texto que consideramos pertinentes para a compreensão do objeto em estudo.

Capítulo I

A Avaliação das Aprendizagens dos Alunos na Disciplina de EVT

Neste capítulo apresentamos a revisão da literatura efetuada a fim de enquadrar conceptualmente os temas em análise. Assim, e no sentido do enquadramento do trabalho, começamos com uma abordagem ao conceito de avaliação, suas funções modalidades, instrumentos e critérios, para depois fazer referencia à avaliação das aprendizagens dos alunos na disciplina de Educação Visual e Tecnológica. Seguidamente abordamos o conceito de competência e o seu desenvolvimento na disciplina de EVT, apresentamos ainda a génese da disciplina de EVT e a sua metodologia de trabalho, o programa da disciplina de EVT no currículo do 2º ciclo do ensino básico e salientamos o contributo da disciplina de EVT no desenvolvimento das competências transversais e específicas.

1.1. Conceptualizando a avaliação

1.1.1. Conceito de avaliação

A avaliação é, de facto, uma necessidade e, por isso mesmo, uma realidade omnipresente no dia a dia daqueles que, em circunstâncias diversas, assumem papéis e responsabilidades que são inerentes à própria condição de seres humanos que interagem em projetos e programas de índole sociocultural.

Hoje, mais do que nunca, a avaliação tem adquirido uma enorme centralidade em todas as áreas do quotidiano.

Todos temos noção de que, atualmente, “a avaliação está presente em todos os domínios da atividade humana, quer formal, quer informalmente, compelindo à clarificação do significado, das funções, dos objetos, dos meios e, ainda, da natureza da avaliação” (Alves 2004, p.11). Deverá concretizar-se através de um processo de reajustamento contínuo que implique o progressivo aperfeiçoamento da aprendizagem, mobilizando tanto o aluno como o professor, na procura de indicadores que determinem o momento e o modo da concretização desses ajustamentos ao longo do desenvolvimento de todo o processo de ensino – aprendizagem.

No domínio da educação, em particular, a avaliação tem abrangido os mais diversos níveis, aspetos e elementos. De acordo com Alves (2004, p. 11), “é no contexto da aprendizagem dos alunos que o ato de avaliar assume um estatuto privilegiado de desenvolvimento, surgindo como “um elemento essencial de construção e de conhecimento do percurso” que os alunos fazem ao longo do processo de aprendizagem”.

Neste sentido, a avaliação é uma “atividade que exige um esforço conjunto de todos os atores envolvidos na educação”, pressupondo-se que “existe para melhorar o desempenho dos alunos” e “promover o seu sucesso” (Alves, 2004, p. 12). Para além disso, e não menos importante, as diferentes perspetivas de currículo estão relacionadas com diferentes conceções de ensino e de avaliação e a forma como os professores avaliam “revela o modo como os alunos aprendem, ao mesmo tempo que deixa transparecer o tipo de práticas curriculares de ensino - aprendizagem” (Alves, 2004, p. 43).

A avaliação desempenha não só um papel importante na relação pedagógica como também “intervém no controlo que as instituições escolares exercem sobre o trabalho dos professores” (Hutmacher 1978, citado por Afonso, 1998, p.61). Por isso, o autor concorda com Tiller (1990), ao referir que “existe uma tensão visível entre a avaliação como instrumento de direção e controlo e como ferramenta para aumentar o profissionalismo e o desenvolvimento escolar”.

Deste modo, os sistemas de avaliação são importantes na medida em que implicam, por parte das escolas e dos professores, a revisão regular dos currículos, das necessidades dos alunos e das exigências da autoridade central e dos pais, constituindo aspetos que estão sujeitos à contínua mudança. Assim, a avaliação deverá ser vista como uma realidade que está dependente, interligada e sujeita ao desenvolvimento individual do professor e do plano de desenvolvimento da escola, gerando-se uma relação recíproca.

Isto pressupõe que a avaliação deverá ser reconhecida como parte do processo de desenvolvimento do professor e da escola, devendo a mesma ocorrer dentro de determinados intervalos regulares, podendo tornar-se num bom motivo para que os professores reflitam e analisem o seu progresso, tanto a nível de desenvolvimento pessoal como da própria escola. Mas, “urge clarificar os critérios sobre os quais o professor se apoia para fundamentar as suas decisões e definir os indicadores mais adequados ao contexto. Isto ajudará os alunos a construir

o seu percurso de aprendizagem, fazendo dos momentos de avaliação verdadeiras atividades conscientes e formadoras” (Alves, 2004, p.74).

É importante que os professores se sintam motivados e atuantes. Como refere Morais (2006, p.112), “Os professores deverão entender e reconhecer que a avaliação faz parte integrante do seu processo de desenvolvimento pelo qual são responsáveis. Deverão perceber e ao mesmo tempo ter o controlo sobre esse processo, de modo a que se sintam motivados e com vontade de mudar, caso contrário, se as mudanças são impostas a relutância aumentará”. Daí que a eficácia da mudança dependerá, em muito, do empenho, motivação e sentido de controlo que as pessoas têm e sentem.

Essa mudança terá que passar sempre por um processo de formação. Alves (2004, p74) refere que “a avaliação, para ser eficaz e contribuir para a regulação das aprendizagens, deverá tornar-se autoavaliação e ela própria, ser formadora”. Segundo a mesma autora, a avaliação deve ser entendida como uma “atividade cognitiva onde o professor explicita e negoceie os critérios das produções escolares e construa, com os alunos, os indicadores que permitirão objetivar os critérios”. Esta atitude fará com que o aluno se torne ele próprio autorregulador e coresponsável na regulação das atividades e da sua aprendizagem. É uma apropriação fundamental para o aluno, enquanto ao professor caberá orientar a ação, que, segundo Alves (2004,p.74), implica: “uma representação do fim a atingir; a antecipação do que deverá ser efetuado e a planificação das atividades a implementar”.

Isto é importante na medida em que, como refere Alves (2004, p. 93), promover o sucesso dos alunos” passa pelo papel que desempenha o professor avaliador em ação. Compreender este papel é um processo de avaliação e consequente investigação”. Neste sentido, a autora concorda com Figari (1996, pp.52-56), ao aceitar que «a procura e construção de um referencial para a avaliação – referencialização – constituem um processo válido para a compressão de uma “pequena parte do mundo que nos cerca”». Para Alves (2004, p.93), “trata-se da valorização do processo de construção da ação para a qual o «investigador tem necessidade de um modelo de leitura» (Figari, 1996, p.53). Alves (2004, p93), citando (Genthon, 1991), refere que “nesta linha, a avaliação deve ser considerada como um processo de comunicação em que diferentes atores põem à disposição as informações de que se apropriam e que serão úteis para avaliar”.

É necessário, então, que uma avaliação de qualidade das aprendizagens dos alunos tenha por base "um referencial cujos referentes e critérios decorrerão quer do enquadramento institucional em que nos inserimos, quer do conhecimento produzido pela investigação nos diferentes domínios" (Alves, 2004, p. 93).

Esta metodologia de avaliação (a referencialização), de acordo com Alves (2004, p. 90), citando Figari (1996), "assume-se como uma construção coletiva que tem subjacente a elaboração de um quadro-matriz de referência – o referencial de avaliação, e, assim, a avaliação é entendida como um processo partilhado, «global, realizado por diferentes pessoas e em níveis sucessivos, de dependência de uma estrutura facetada que implica, entre outros aspetos, a perfilhação de uma noção de avaliação e a consideração das suas dimensões» (Pacheco, 2001; Figari, 1996).

Isto vai no sentido do conceito de avaliação definido por Cardinet (1986), citado em Figari (1996, p.33): "um processo de observação e de interpretação dos efeitos do ensino, que visa orientar as decisões necessárias ao bom funcionamento da escola". Para Stufflebeam (1980), citado em Figari (1996, p.33), é "o processo pela qual se delimitam, obtêm e fornecem informações úteis que permitam julgar as decisões possíveis".

A avaliação, tal como refere Figari (1996, p.34), "preocupa -se tanto com os processos como com os procedimentos e diz respeito a todos os atores que participam no jogo complexo da avaliação: trata-se, em particular, dos processos de utilização das informações por todos os parceiros de uma ação de formação na orientação das aprendizagens e na procura de competências". Desta forma, e de acordo com o mesmo autor, "a avaliação exige uma clara explicitação do que está em jogo (ou seja, das decisões escondidas) e dos critérios (ou seja, dos modos de interpretação da informação)". No entender de Hadji (1994, p.68), "tornar credível a avaliação corresponderá, pois, do ponto de vista da função, principalmente sobre o espaço em que decorre a nossa atividade de avaliação segundo uma lógica apropriada a esse espaço".

A avaliação, para Figari (1996, p.177), "é uma construção para a qual os atores contribuem". Já para Hadji (1994, p.66) "é um juízo, este juízo situa-se num campo decisional que prepara e clarifica as decisões". O mesmo autor refere ainda que "a avaliação é um questionar sobre o sentido do que é produzido na situação estudada, porque ela deverá compreender, e não julgar" (Hadji, 1994, p.71). "A realização de atividades de avaliação é

também uma questão de oportunidade no quadro de uma estratégia de ajuda à aprendizagem” (Hadji, 1994, p. 67). “Temos sempre de precisar a sua intenção dominante e de saber em que tipo de jogo nos situamos, ao compreendermos com precisão que a essência do jogo não é a de medir, segundo conceções pessoais, mas a de criar distanciamento em relação à ação quotidiana para fazer o ponto da situação em relação às intenções ou aos projetos, a avaliação pode ser posta ao serviço de uma ação mais eficaz, porque mais bem orientada, mas desde que evite as armadilhas do objetivismo; do autoritarismo; do tecnicismo e da embriaguez interpretativa ” (Hadji, 1994, pp. 179-182).

1.1.2. Funções da avaliação

A avaliação é considerada atualmente como um ponto privilegiado de partida para o estudo do processo de ensino - aprendizagem, deve desempenhar as mais variadas funções implícitas ou explícitas indispensáveis à legitimação do processo didático e educativo.

Segundo Pacheco (1974, p.17), a avaliação desempenha quatro funções essenciais, função pedagógica; função social; função de controlo e função crítica.

Na função pedagógica, a avaliação é justificada e legitimada pela função instrutiva, mas, na prática, esta avaliação corresponde a uma função social, uma vez que gera valores e conceções que nem sempre são devidamente explicitados pelos professores. A prática de avaliação no seu aspeto mais visível está relacionada com o seu papel de sancionamento dos procedimentos dos alunos, ao determinar a sua progressão e consequente certificação e titulação. Esta função pode ser entendida em quatro dimensões:

A dimensão pessoal funciona como um estímulo de confiança própria e de sucesso educativo de todos os alunos, uma vez que estes são informados dos seus diferentes ritmos de desenvolvimento e progressão. Nos documentos orientadores da LBSE (1988), predomina a ideia de “uma pedagogia orientada para o sucesso educativo de todos os alunos em escolaridade obrigatória”. Para o professor a avaliação pedagógica tem como função informá-lo da evolução dos alunos, bem como da sua receptividade às suas propostas didáticas.

A dimensão didática contribui para a criação de um ambiente de aprendizagem através do diagnóstico (avaliação formativa ou sumativa), da melhoria e da verificação dos resultados. Na criação de um ambiente de aprendizagem é necessário mudar determinadas práticas avaliativas, caso se pretenda uma inovação. A avaliação com os seus resultados positivos e negativos serve de referência na estruturação de relações sociais e familiares.

A avaliação deve ser reconhecida por professores, alunos e pais. Este contributo requer, por parte de todos os envolvidos, o reconhecimento dos diferentes contextos de avaliação, bem como da diversidade de estratégias utilizadas, contribuindo para que a avaliação não resulte apenas num sinónimo de verificação de resultados, mas permitindo diagnosticar e inventariar necessidades de aprendizagem, conhecer detalhadamente as diversas condições dos alunos e traduzir quantitativamente e qualitativamente o que os alunos aprenderam em função de um determinado contexto de ensino.

A dimensão curricular serve de referência e justificação para a realização das adaptações curriculares em função das necessidades educativas especiais dos alunos, tendo em conta os ritmos de aprendizagem, os interesses e motivações, o sucesso educativo e também os resultados obtidos pelos alunos.

A dimensão educativa permite melhorar a qualidade do sistema educativo, através de alterações curriculares ou de procedimentos que se considerem necessários

Quanto à função social, a avaliação, pela sua própria natureza de controlo, desempenha uma função social ao determinar as dimensões de formação e certificação e as dimensões de seleção/hierarquização e de democratização no ensino. É através da avaliação que se constata se o aluno transitou ou não de ano ou de ciclo, se o aluno obteve certificação/comprovação de competências gerais de empregabilidade.

A dimensão da função social é perspectivada num modelo de avaliação normativa ao comparar os alunos em termos de níveis de excelência através de uma classificação que vai do negativo ao positivo, seleccionando e hierarquizando o rendimento escolar dos alunos. Prevalece a ideia de seleção e hierarquização, motivada por uma ideologia competitiva e comparativa, apesar da escolaridade obrigatória preconizar condições de sucesso escolar para todos os alunos.

Relativamente à função de controlo, a avaliação desempenha, de uma forma implícita e encoberta, uma função de controlo, através do exercício indireto da autoridade e controlo exercido pelo professor. Esta prática poderá ser utilizada em ambientes de ensino mais autoritários, ou usada por professores mais inseguros ou cuja relação com os alunos não seja a mais recetiva.

A avaliação pode ser utilizada, segundo Pacheco (1994, p.24) ao citar Legrand (1984), “como um instrumento privilegiado de manter a ordem e de estabelecer um clima de favorável de trabalho”.

Em relação à função crítica, ela consiste na interpretação, na proposta de melhoria, bem como na análise crítica do sistema educativo e do processo de desenvolvimento do currículo. A avaliação não deve ser entendida como uma prática que se utiliza apenas para comparar o valor dos programas, mas também para melhorá-los.

As funções da avaliação são sobretudo dirigidas à função social, através da seleção, hierarquização e certificação do aluno, mas a função pedagógica da avaliação é considerada um elemento fundamental no processo de ensino e de aprendizagem, tal como se afirma no Despacho Normativo 30/2001, ponto 2: “A avaliação é um elemento integrante e regulador das práticas educativas”.

1.1.3.Modalidades de Avaliação

Um programa de avaliação pode e deve privilegiar a utilização de instrumentos e modos de operacionalização diversificados. A utilização de instrumentos de avaliação diversificados é recomendada no diploma que regula a avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino básico Despacho (Normativo nº 30/2001, de 19 de julho de 2001 e consagradas no Decreto-Lei nº 209/2002, de 17 de outubro que altera o artigo 13 do Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro). No que se refere às diferentes modalidades ou tipos de avaliação, salientamos a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa.

A avaliação diagnóstica realiza-se no início de cada ano de escolaridade, devendo articular-se com estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional.

Esta modalidade de avaliação pretende identificar a posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a averiguação das aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de se prevenirem dificuldades futuras. Para além da avaliação de conhecimentos, os professores podem, através da avaliação diagnóstica, identificar a ausência de pré-requisitos de ordem afetiva e também proceder ao levantamento de condições físicas e materiais que se considerem necessárias ao desenvolvimento dos conhecimentos e aptidões que importa estimular.

O Despacho Normativo 30/2001, de 19 de julho, que regula a avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino básico, e o Despacho Normativo nº1/2005, de 5 de janeiro, que enquadra os princípios orientadores e os procedimentos a considerar na avaliação das aprendizagens, referem a avaliação formativa como principal modalidade de avaliação dos alunos, realçando a vertente de diagnóstico nela incluída.

A avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação do ensino básico, permite identificar situações de aprendizagem mal conseguidas e informa sobre medidas corretivas a tomar. Esta modalidade de avaliação assume carácter contínuo e sistemático, aponta para a regulação do ensino e da aprendizagem com recurso a instrumentos variados de recolha de informação, tendo em conta a natureza das aprendizagens bem como o contexto em que ocorrem. A avaliação formativa é a modalidade de avaliação muito dependente da prática pedagógica e da relação professor - aluno.

Podemos considerar a avaliação formativa a modalidade mais adequada à concretização de uma real igualdade de oportunidades de sucesso na escola básica. Como refere Pacheco (1994, p.101), “na escolaridade obrigatória não há, com certeza, outra modalidade que melhor corresponda aos projetos de uma educação para todos e de uma pedagogia de sucesso”.

A avaliação sumativa, por seu turno, traduz-se na formulação de um juízo globalizante sobre aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como funções principais o apoio ao processo educativo e a sua certificação é da responsabilidade dos professores e da escola, que se realiza

no final de cada período letivo utilizando a informação recolhida no âmbito da avaliação formativa.

Nos 2º e 3º ciclos do ensino básico, a avaliação sumativa exprime-se numa escala de 1 a 5 nas áreas curriculares disciplinares, assumindo formas de expressão qualitativa nas áreas curriculares não disciplinares.

Sendo a avaliação um dos processos pedagógicos mais importantes, pode afirmar-se que a escola socializa através da avaliação, mas não de uma maneira mecanicista (Vale, 2005). Sendo assim, as diferentes modalidades de avaliação terão elas próprias, impactos muito diferentes na socialização dos jovens em escolarização e nem todas serão igualmente funcionais para o mundo do trabalho. Estas três modalidades de avaliação devem ser muito bem harmonizadas, para que se consiga, como é pretendido, um autêntico sucesso educativo dos alunos e uma maior qualidade do sistema educativo.

1.1.4. Critérios de avaliação

Para que a avaliação se torne numa ação com orientações precisas é necessário estabelecer critérios claros e concisos. A aferição dos critérios de avaliação exige o esforço de todos os professores num trabalho colaborativo, por um lado, e a delegação de competências pelos órgãos e elementos responsáveis na escola, por outro. Os diversos intervenientes têm de compreender e reconhecer os critérios segundo os quais a avaliação vai ser realizada para que se preparem para os aplicar (Vale, 2005).

Bonniol (1986, p 54), define os critérios de avaliação “como uma dimensão do objetivo que o avaliador resolveu privilegiar, o que justifica a referência escolhida e o objetivo visado, a qualidade procurada, o valor privilegiado”.

Para Figari (1996, p.132), os critérios constituem “o corolário de toda a reflexão precedente ao realizar a ligação, o interface entre as dimensões da avaliação e as categorias da realidade”.

Os critérios a utilizar pelos professores na avaliação dos alunos, consignados no Despacho Normativo nº 30/2001, de 19 de julho nos pontos 13,14 e15, são reforçados pelo Despacho Normativo nº 1/2005, de 5 de janeiro, nos pontos 15,16 e 17”.

“No início do ano letivo, compete ao conselho pedagógico da escola ou agrupamento, de acordo com as orientações do currículo nacional, definir os critérios de avaliação para cada ciclo e ano de escolaridade, sob proposta, no 1.º ciclo, dos conselhos de docentes e, nos 2.º e 3.º ciclos, dos departamentos curriculares e conselho de diretores de turma”.

“Os critérios de avaliação mencionados no número anterior constituem referenciais comuns na escola ou agrupamento, sendo operacionalizados pelo professor titular da turma, no 1.º ciclo, e pelo conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, no âmbito do respetivo projeto curricular de turma”.

“O órgão de direção executiva da escola ou agrupamento deve garantir a divulgação dos critérios referidos nos números anteriores junto dos diversos intervenientes, nomeadamente alunos e encarregados de educação”.

Das inúmeras definições possíveis sobre avaliação, o termo avaliar, para (Pacheco, 1996, p.38), significa “decidir na base de um juízo de valor, formulado sobre um processo de recolha de dados, em função de critérios bem definidos”. Assim, numa avaliação integrada, a recolha de dados deverá ser feita a partir de variadas fontes, com recurso a diferentes instrumentos de avaliação, e com a participação dos professores dos alunos e de todos os encarregados de educação.

Também para Pacheco (2002, pp.57-58), das principais etapas dos processos da avaliação da aprendizagem, destaca-se o da “enunciação clara dos critérios que estão na base de recolha, tratamento e comunicação dos dados, pois a complexidade da avaliação da aprendizagem exige um esforço conjunto de todos os agentes educativos principalmente quando se entende que a escola existe para promover o sucesso educativo de todos os alunos”. Assim, é possível que os encarregados de educação e os alunos percebam que a avaliação é um ato de responsabilidade e de utilidade educativa e social.

Segundo Vale (2005, p.60), “a complexidade do ato educativo exige que se avalie de acordo com critérios ou indicadores que meçam o que é pressuposto medirem, pois é diferente,

como refere Thélot (1993), avaliar competências, desempenho ou eficácia. Os critérios de avaliação devem ser consistentes com os propósitos avaliativos”.

A atribuição de uma nota ou de uma classificação expressa os resultados da aprendizagem. De acordo com Pacheco (1996), os professores devem definir um conjunto de critérios de objetividade para a classificação que atribuem aos seus alunos, de entre os quais se destacam os seguintes:

- clareza: deve-se clarificar o significado dos símbolos e termos utilizados de modo a serem compreendidos pelos alunos e pelos encarregados de educação.

- acessibilidade: a avaliação tem de ser acessível a todos os intervenientes, qual o peso da avaliação sumativa, e a lógica da utilização da avaliação formativa, o valor dos trabalhos de casa e da sala de aula, o peso da participação e o da assiduidade..

- homogeneidade: os critérios utilizados pelos professores devem ser homogêneos, os símbolos devem significar o mesmo e os critérios de avaliação devem ser aproximados o mais possível de forma que todos os professores interpretem e valorizem de igual modo os dados recolhidos.

- facilidade: qualquer sistema de avaliação que não resulte imediatamente económico (a nível de esforço e do tempo para o seu cumprimento) está condenado ao fracasso.

- convergência de indícios: os avaliadores, sobretudo os professores, devem ter em consideração todos os dados que possuem dos alunos, reconhecendo que classificar é uma operação subjetiva apesar dos critérios objetivos em que se baseiam.

1.1.5.Instrumentos de avaliação

No que concerne aos instrumentos de avaliação, a sua aplicação é importante enquanto elemento produtor de informações úteis e objetivas que suportam e possibilitam a formulação de juízos de valor credíveis e fiáveis, uma vez que a objetividade da avaliação depende dos

dispositivos criados pelos professores, pelos alunos e pelos encarregados de educação num trabalho colaborativo.

A objetividade da avaliação depende, segundo Pacheco (2002, pp.61-62), “dos dispositivos criados em função de três aspetos fundamentais: a) modalidades de avaliação; b) natureza e pertinência dos dados a recolher; c) instrumentos de avaliação”. A este nível, o dispositivo é entendido como “o conjunto das modalidades previstas de levantamento e tratamento da informação”, sendo necessária a definição de critérios bem precisos, tanto de ordem interna à sala de aula, como de ordem externa no contexto de escola. De acordo com Pacheco (2002, p.62), na objetividade da avaliação estão inerentes os seguintes critérios:

- periodicidade da avaliação;
- intervenientes na recolha de informação (alunos, professores, encarregados de educação e outros intervenientes no processo educativo);
- natureza da informação (qualitativa, quantitativa);
- funções da avaliação (pedagógica, social, de controlo, crítica);
- instrumentos elaborados pelos professores e alunos para a recolha de informação;
- instrumentos de comunicação e publicação da avaliação.

A utilização de diferentes instrumentos de avaliação é recomendada no diploma que regula a avaliação das aprendizagens dos alunos do Ensino Básico (Despacho Normativo nº 30/2001). Verifica-se, no referido documento, o seguinte:

”a consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências pretendidas, a consequente necessidade de utilização de modos e instrumentos de avaliação adequados à diversidade de aprendizagens e à natureza de cada uma delas, bem como aos contextos em que ocorrem, a atenção especial à evolução do aluno ao longo do ensino básico e a promoção da confiança social na informação que a escola transmite”

O referido diploma menciona ainda outros princípios, como a “ênfase no caráter formativo da avaliação e a valorização de uma lógica de ciclo”.

Ao longo do percurso escolar dos alunos, nem todas as atividades realizadas e desenvolvidas pelos alunos são objeto de avaliação, embora o pudessem (e devessem) ser, desde que fossem utilizados instrumentos e modos de avaliação diversificados e adequados.

Segundo Fernandes (2002, pp.70-71), a escolha dos métodos e instrumentos de avaliação depende de vários fatores: “das finalidades e objetivos pretendidos, do que vai ser objeto de avaliação, da área disciplinar e nível de escolaridade a que se aplicam, do tipo de atividade em que o desempenho se manifesta, do contexto e dos próprios avaliadores”. Fernandes (2002) refere ainda que, diversificando os métodos e instrumentos nos vários momentos de avaliação, permite que os alunos apliquem os conhecimentos que vão adquirindo, exercitem e controlem eles próprios as aprendizagens e competências a desenvolver, recebendo *feedback* sobre as dificuldades e progressos alcançados.

A diversidade dos métodos e instrumentos de avaliação incentivam o aluno na organização de um portefólio que reúna os trabalhos mais significativos e representativos das evidências das aprendizagens efetuadas, e que funcionará como um organizador das aprendizagens realizadas. O aluno, ao ter de selecionar os trabalhos a incluir no portefólio, é confrontado com a necessidade de refletir sobre o que fez e o que aprendeu e como progrediu, como é o caso da disciplina de EVT.

Deste modo, o aluno irá progressivamente aumentando o seu nível de intervenção e de responsabilização no processo avaliativo, este recurso alternativo de avaliação favorece o desenvolvimento da capacidade de autoavaliação (Veiga Simão, 2003).

O percurso escolar dos alunos é, em muitos sentidos, definido através da avaliação. É pela avaliação, como exigência social, que os alunos progridem nos diferentes anos /ciclos de escolaridade.

A credibilidade da avaliação, quantitativa ou qualitativa, é reconhecida, segundo Pacheco (2002, p.63), através da “existência de critérios que funcionam como verdadeiro código de conduta e de postura ética”, verificando quatro condições: a avaliação deve ser “útil, deve ser dirigida aos alunos e proporcionar as informações práticas que eles necessitam”; a avaliação deve ser “exequível e variável, deve-se conceber com prudência, mas deve ser realista e moderada”; a avaliação deve ser “ética, devem ser respeitados todos os intervenientes, bem

como todos os interessados nessa avaliação”; a avaliação deve ser “exata e rigorosa, deve revelar e transmitir informação exata duque está a ser estudado”.

1.1.6.A avaliação das aprendizagens dos alunos na disciplina de Educação Visual e Tecnológica

A avaliação das aprendizagens dos alunos é entendida no Programa de Educação Visual e Tecnológica (1990, pp.19-20)

“como um processo a desenvolver continuamente ao longo de toda a Unidade de Trabalho, proporciona a introdução de retificações, aprofundamento, ou mesmo o abandono de uma via que se reconheça inadequada, sem que isto signifique aceitação do diletantismo, da desistência perante as dificuldades ou da irresponsabilidade quanto aos prazos. O mais importante é, em cada momento, a escolha das hipóteses a desenvolver. No final da Unidade, professores e alunos deverão analisar todo o trabalho feito para verificar em que medida e com que qualidade o produto final corresponde ao(s) problema(s) enunciado(s)”.

O programa, atualmente em vigor e com suporte orientador no programa experimental anteriormente referido, reforça os seguintes aspetos: “A avaliação na disciplina de EVT tem como referência as finalidades, os objetivos e as aprendizagens a realizar no âmbito da disciplina. É considerada uma avaliação contínua, uma vez que ela resulta do desenrolar das atividades ou trabalhos realizados pelos alunos e não em testes ou outro tipo de provas criadas para esse efeito”. As técnicas utilizadas no desenvolvimento do trabalho, os conceitos aplicados para esse desenvolvimento, bem como o processo criativo a perceção e a expressão, os valores e as atitudes, são alguns dos parâmetros a contemplar na avaliação (DGEBS, 1991, p.207).

A avaliação em Educação Visual e Tecnológica tem como referência as Finalidades, os Objetivos e as Competências da disciplina e define-se segundo os parâmetros enunciados por ordem crescente da dificuldade de aplicação:

- Técnicas
- Conceitos

- Processos
- Perceção
- Expressão
- Valores e atitudes

- São objeto de avaliação as Técnicas utilizadas pelos alunos no desenvolvimento das unidades de trabalho. Neste parâmetro, a avaliação é feita tendo em conta o domínio da técnica e a utilização expressiva da técnica.

- São objeto de avaliação os Conceitos aplicados no desenvolvimento das atividades. Neste parâmetro é avaliado o processo de formação e de alargamento de conceitos, bem como a eficácia dos mesmos. É ainda avaliada a expressão verbal de conceitos na apreciação dos objetos do envolvimento.

- São objeto de avaliação os Processos criativos tendo em conta a análise das situações e a sensibilidade dos alunos aos problemas. Neste parâmetro é avaliada a clareza na definição dos problemas e a relevância e quantidade dos dados recolhidos. É também avaliada a eficácia na comunicação visual das ideias, a diversidade de propostas alternativas, bem como a fundamentação na escolha entre alternativas e a integração do pensamento e da ação.

- São objeto de avaliação os Valores e Atitudes, nomeadamente o respeito pelas diferenças individuais na contribuição para o trabalho de grupo, bem como a superação dos obstáculos à realização de um projeto e a organização do plano de trabalho com os cuidados de segurança e higiene e autonomia no trabalho individual, contribuindo para a melhoria do envolvimento.

- São objeto de avaliação na Perceção a sensibilidade às qualidades do envolvimento, dos objetos e dos materiais. Neste parâmetro são avaliadas as qualidades formais, as interações linha/forma/textura/cor e as qualidades expressivas.

- São objeto de avaliação na Expressão a avaliação formativa. É avaliada a relação entre a intenção do aluno que exprime o produto de expressão e aquilo que ele consegue realizar. Neste parâmetro, e de acordo com o que se encontra referido na Orientação Metodológica do Programa de Educação Visual e Tecnológica (1991, pp.203-206), haverá incidências especiais:

Ao nível do 5ºano - expressão, representação e alargamento da experiência ao nível dos materiais e das técnicas, relacionamento entre causas e efeitos.

Ao nível do 6ºano – conhecimento de novos materiais e aperfeiçoamento das técnicas bem como o aprofundamento das suas razões científicas e metodológicas.

É também referido no programa da disciplina que o levantamento de dados para a avaliação das aprendizagens dos alunos deve ser feita através de

- Produtos técnicos de expressão bi e tridimensionais
- Todos os materiais arquivados ao longo do processo: enunciados, dados, tais como esboços, rascunhos, fotografias, esquemas e elementos visuais e todos os dados que o aluno achar pertinentes, alternativas e projetos.
- Observação direta das operações técnicas
- Fichas de autoavaliação

Em relação à classificação, o programa da disciplina salienta que esta assentará, igualmente, no conjunto de elementos anteriormente referidos, valorizando-se o processo e não apenas os produtos finais.

2.0 Desenvolvimento de Competências na disciplina de EVT

2.1. Conceito de Competência

O termo competência é, muitas vezes, utilizado com sentidos distintos e com diversas implicações. A “competência implica aprendizagem e experiência na utilização dos conhecimentos”. Neste sentido, não nos devemos centrar unicamente nos saberes, mas sim “criar condições favoráveis à mobilização e à transferência desses saberes. A competência implica um certo grau de autonomia relativamente ao uso do saber, em diversas situações” (Perrenoud, 2001, p.13)

De acordo com Abrantes (CNEB, 2001, p.9), “uma competência integra conhecimentos, capacidades, atitudes, valores e pode ser entendida como saber em ação ou em uso”. Neste sentido, a competência não se identifica com um “comportamento” que se manifesta num dado momento e em situações específicas e pré-determinadas. Para Perrenoud (2001, p.6), “está relacionada com o processo de mobilizar ou ativar recursos - conhecimentos, capacidades e estratégias em diversos tipos de situações e especialmente em situações problemáticas”. Podemos assim dizer que a competência está relacionada com a capacidade de mobilizar recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações.

Ainda, segundo Perrenoud (2001, p.13), “a competência é uma mais-valia acrescentada aos saberes, é ter a capacidade de a utilizar para resolver problemas, construir estratégias, tomar decisões e atuar no sentido mais vasto da expressão”. Assim, é necessário dotar os alunos de competências adequadas para lidarem e enfrentarem as constantes mudanças a que estão sujeitos, bem como para aprenderem a aprender e a participar na melhoria da sociedade. Desta forma, as habilidades estão relacionadas com o saber-fazer (Bordoni, 2003): “O principal objetivo da resolução de problemas é o da superação de obstáculos e estímulo à atividade cognitiva, contribuindo a aprendizagem para o desenvolvimento pessoal, na medida em que aprender não é copiar ou reproduzir a realidade e construir não significa inventar” (Alves 2004,

p.131). Deste modo, “a abordagem por competência não pretende mais do que permitir a cada um aprender a utilizar os seus saberes para atuar” (Perrenoud 2001, p.17).

2.2. A génese da disciplina de EVT

Ao desenvolver um trabalho de investigação que envolve diretamente esta disciplina, e como professora da referida disciplina, consideramos que seria pertinente perceber a sua génese, para que possamos enquadrar e contextualizar melhor os objetivos do nosso trabalho face à realidade histórica e legislativa que deu origem à disciplina.

A EVT tem um paradigma cultural e curricular que está fundamentado nos textos programáticos e nos documentos enquadramentos da Reforma de Reorganização Curricular de 1989. Surgiu, assim, uma das áreas pluridisciplinares, criada pelo decreto-lei nº 286/89, de 29 de agosto, onde se pode ler “finalmente, organizam-se as várias componentes curriculares nas suas dimensões, humanística, artística, científica e tecnológica, visando a formação integral do educando e a sua capacitação, tanto para a vida ativa quanto para a prossecução dos estudos”(p.3639), e mantida pelo Decreto-lei nº 6/2001, de 18 de janeiro e, posteriormente, pelo Decreto-lei nº 209/2002, de 17 de outubro.

Para Gomes (2004), a EVT, é o ultimo elo de uma evolução histórica das Artes e dos Ofícios como disciplinas curriculares no ensino básico. Destacamos alguns dos momentos marcantes desta evolução:

- Em meados do século vinte surgem escolas de Artes Decorativas que formam uma corrente estética com repercussões na evolução da disciplina de Desenho que derivou da geometria e do desenho do real para a criatividade;
- Os psicólogos e os pedagogos interessaram-se pela importância das expressões não verbais – “A arte infantil”. Lowenfeld desenvolve teorias sobre a evolução do grafismo na infância – o Desenho Livre;
- Numerosos escritos de Herbert Read indicam o caminho da Educação pela Arte como princípio de que a expressão é inata no ser humano. Embora influenciando os currículos formais, formam-se escolas e

curso especiais para este tipo de ensino, pois a expressão livre não se enquadra nos limites impostos por uma lógica curricular;

- A pesquisa em psicologia sobre a percepção (o Gestaltismo), os exemplos da Bauhaus conduziram os conceitos de Educação Visual – chama-se a atenção para os aspetos formais dos objetos. Para que o aluno pudesse exprimir as suas ideias necessitava de estar na posse de uma linguagem visual – exploração dos elementos visuais;

- A difusão de imagens pelos mass media faz surgir a designação de comunicação visual;

- A disciplina de Design surge com o desenvolvimento da sociedade de consumo, a sua metodologia torna-se popular na abordagem educativa.

Este curso é ministrado a nível das ESEs, e surgiu, em meados da década de 80, porque havia um défice na formação, isto é, se a formação artística de carácter profissionalizante era adequado aos cursos de Belas Artes ou de *Design*, o mesmo não se pode dizer em relação à formação pedagógica e didática, que não era contemplada, a não ser na profissionalização em serviço. A portaria 352/86, de 8 de julho, viria, assim, a estabelecer um quadro inovador para a formação inicial de professores de diversas áreas disciplinares, em particular nas áreas artísticas, já que a expansão das necessidades do sistema revelavam uma carência nestes domínios, que não era satisfeita pelas escolas superiores de Belas Artes nem pelas escolas de *Design* desde o final dos anos 70 e primeira metade da década de 80. De acordo com a referida portaria, as ESEs passam a ministrar o Curso de Educadores de Infância, o Curso de Professores do Ensino Primário e o curso de Professores do Ensino Básico. Este último engloba várias variantes, sendo de destacar a Educação Visual e os Trabalhos Manuais (Artº. 1º, p.1626).

O enquadramento legal do Curso de Professores do Ensino Básico, na variante de Educação Visual e Tecnológica, está inserido no modelo de formação inicial de professores no ensino estabelecido inicialmente com a Portaria 352/86 e o Dec. Lei nº 46/86 (LBSE), de 14 de outubro e ainda a Lei nº 344/89, de 11 de outubro. A atribuição do grau académico de licenciatura em ensino nas variantes foi assegurado pelo Art.º 2º da Portaria nº 374/90, de 14 de maio, onde se lê “ Aos titulares do curso de professores do ensino básico (...), é igualmente atribuído o grau de licenciatura em ensino na área correspondente à respetiva variante”(p. 2218).

A disciplina de Educação Visual e Tecnológica (EVT) surge no Plano Curricular do 2º ciclo como uma área/disciplina de inspiração interdisciplinar que veio substituir as anteriores disciplinas de Educação Visual e Trabalhos Manuais, no Plano de Estudos do Ensino Básico: “Começou por ser uma reorganização interdisciplinar que depressa construiu uma singularidade com pressupostos psicopedagógicos acrescidos ao que então era a Educação Visual e os Trabalhos Manuais” (Gomes, 2004, p.13).

De acordo com o programa da disciplina, EVT é uma disciplina completamente nova, pois, sob o ponto de vista conceptual, não se resume ao somatório das duas disciplinas (Educação Visual e Trabalhos Manuais). Esta nova disciplina parte da realidade prática para o conhecimento teórico, numa perspetiva de integração do trabalho manual e do trabalho intelectual, e que não pretende fazer formação artística nem formação técnica, porque se situa deliberadamente na interseção desses dois campos da atividade humana.

A disciplina de EVT, segundo o documento acima referido, deve também promover a articulação dos aspetos históricos, físicos, sociais, económicos de cada situação estudada, com a compreensão, a criação e a intervenção nos domínios da tecnologia e da estética, através de um processo integrado em que a justificação de cada operação e a explicitação de cada fenómeno são motores de criatividade. Silva et al, (1992, p.29) salientam a este propósito:

“ A situação particular de Educação Visual ao nível do 2º ciclo, integrada com a Educação Tecnológica, surge muito simplesmente, por um lado, como expresso das linhas de força que se desenhavam na prática dos professores mais empenhados, e por outro lado, como expressão da melhoria da qualidade de ensino, no plano psicopedagógico, permitida por um alargamento da escolaridade ao abrigo da qual o desenvolvimento da sensibilidade estética vai poder fazer-se nos tempos próprios e sem atropelos”.

“ A Educação Tecnológica não visa o encaminhamento dos alunos para uma especialização técnica, mas sim a máxima abertura do seu entendimento do mundo tecnológico. (...) O que está em causa, portanto não é o domínio de uma especialidade, mas sim a construção de uma atitude”(Silva et al, (1992, p.32)

2.2.1. A metodologia de trabalho em EVT

A Educação Visual e Tecnológica surgiu da junção das disciplinas de Educação Visual e Trabalhos Manuais. Para a lecionação desta nova disciplina houve necessidade de juntar um professor de cada uma das referidas disciplinas, o que deu origem ao par pedagógico. Estes pares pedagógicos eram constituídos por dois professores preferencialmente com formação académica diferente de forma a corresponder aos objetivos da disciplina. No entanto, ainda hoje isso não se verifica, pois o número de professores de Trabalhos Manuais ainda é superior aos de Educação Visual.

A disciplina de Educação Visual e Tecnológica desenvolve-se segundo uma pedagogia centrada nos conteúdos do programa, no relacionamento com o meio e com os outros e na diversidade entre aluno/alunos e turma/turmas. Neste sentido, “as unidades de trabalho têm como objetivo de estudo o meio, centrando-se em situações problema bem definidos e que façam parte do quotidiano dos alunos de forma a suscitar o seu interesse, conduzindo-os à descoberta de soluções exequíveis e criativas para os problemas detetados” (DGEBS, 1991, p.203). A prospeção do meio, presta-se especialmente ao desenvolvimento de unidades de trabalho centradas em assuntos e problemas bem definidos, e cujo poder motivador lhes advém dos interesses e experiência quotidiana dos alunos.

As unidades de trabalho desenvolvem-se, normalmente, em torno da resolução de problemas, de acordo com o Método de Resolução de Problemas (fases do processo: situação; investigação; ideias e propostas; solução/projeto; execução; apresentação e avaliação). Este procedimento está bem patente no programa da disciplina (DGEBS, 1991, p.203) ao reforçar que “em torno das situações/problemas detetadas pelos alunos, ou por eles sentida como relevante, desenvolver-se-á um conjunto de atividades conducentes à resolução dos problemas enunciados ao nível a que os alunos podem tratá-los, através de um processo solicitador da aquisição dos conteúdos a dominar”. Ainda, de acordo com o mesmo documento, o mesmo problema pode ser tratado de variadíssimas formas pelos vários grupos de uma turma, ou até mesmo pelas várias turmas onde o professor é o mesmo, de forma a que as abordagens proporcionem uma visão mais ampla e profunda da situação e uma solução mais rica do problema.

Na planificação de unidades de trabalho, as quais se organizam segundo as fases do método de resolução de problemas, os professores deverão ter em conta vários fatores, entre eles, as áreas temáticas a serem exploradas ao longo do 5º e 6º anos de escolaridade. Segundo o programa da disciplina (DGEBS, 1991, p.204), “a planificação das unidades de trabalho, como as que se propõem, não podem constituir um quadro rígido, definido à partida, para toda a ação a desenvolver. Ela deverá, antes, estabelecer uma estrutura a revestir gradualmente, à medida que o trabalho se vai desenrolando”.

Para organizar essa estrutura, e de acordo com o documento citado, o professor deverá ter em conta os seguintes fatores:

- O nível etário dos alunos, quer quanto aos conhecimentos prévios que podem mobilizar, quer quanto à sua capacidade de sustentar o interesse por um mesmo assunto;
- Os objetivos gerais relativamente a atitudes, valores, aptidões e conhecimentos;
- As áreas de exploração;
- As circunstâncias e recursos existentes na escola, ou fora dela, que possam ser utilizados.

Devem ser também, e numa corresponsabilização de professores e alunos, definidos os objetivos de trabalho, os conteúdos a desenvolver e os recursos a utilizar, à medida que os problemas práticos a resolver se colocam e os interesses dos alunos se polarizam.

O desenvolvimento de uma unidade de trabalho terá em conta todos estes fatores e ainda os ritmos de aprendizagem próprios de cada aluno e o seu estágio de desenvolvimento.

Tendo em conta todas estas orientações, podemos concluir que estamos perante uma planificação cujo rigor de organização permite a flexibilidade necessária à correta inserção de conteúdos em função dos problemas a resolver. Isto porque, mais do que acumular conhecimentos, interessa que o aluno compreenda a forma de chegar a estes conhecimentos.

É, pois, neste sentido que se orientam as práticas atuais em educação, com vista à autoformação futura do aluno e à sua independência na resolução dos problemas: “a própria natureza da disciplina define a sua metodologia, centrada no processo de resolução de problemas” (DGEBS, 1991, p.205).

2.3.O Programa de EVT no Currículo do 2ºciclo do Ensino Básico

A disciplina de Educação Visual e Tecnológica pertence, do ponto de vista conceptual, a uma área educativa (Área das Artes e Tecnologias) de natureza interdisciplinar. Para Ribeiro (1993, p.53), “a formação cultural, científica e tecnológica de base não pode limitar-se a ser uma iniciação a várias disciplinas do universo do conhecimento humano. O entendimento de relações transdisciplinares ou de elos de ligação entre as disciplinas deve conduzir ao tratamento de problemas que requerem essa interdisciplinaridade “.

A natureza transdisciplinar de EVT, de acordo com Silva e Porfírio (2004), é o resultado de uma construção curricular integradora de dois componentes disciplinares específicos, está assente num modelo conceptual de integração, uma vez que as fontes curriculares de Educação Visual e Tecnológica radicam nos domínios de conhecimento, nos processos operatórios específicos bem como das dimensões educativas inerentes a esses dois componentes educativos. Não corresponde, assim, a uma mera acumulação/adição dos referidos componentes, mas segue um esquema conceptual que pretende constituir um todo de aprendizagens, como conhecimentos, capacidades, valores e atitudes, inter-relacionados, que procura a ligação da escola à comunidade.

A unificação e integração dos conhecimentos e das aprendizagens adquire significado e concretiza-se nos processos de ensino e aprendizagem, ou seja, nas atividades e projetos a realizar em situação educativa. Para tal, é necessário ter em conta uma “orientação e uma diferenciação sustentada o que nos permite organizar as atividades e as interações de maneira a que cada aluno seja frequentemente confrontado com as situações didáticas mais proveitosas para ele” (Perrenoud, 2001, p.58).

Segundo o Departamento de Investigações e Edições Educativas, no 2º ciclo do ensino básico, “a escola deverá, antes de mais proporcionar experiências do mundo envolvente aos alunos”. Assim, ao nível do plano pessoal, deverá desenvolver-se a autonomia, tendo como base a sensibilidade, o pensamento e a ação, assim como as atitudes criadoras e críticas. Ao nível do plano de formação social, devem ser estruturados os valores, os interesses e os

comportamentos individuais, fomentando o desenvolvimento de uma atitude crítica, compreensiva e interveniente na sociedade.

Deste modo, e de acordo com Zabalza (1997, p.14), “um determinado programa apresenta características formais, que fazem com que se assuma numa necessidade determinante no modelo curricular de uma dada sociedade, constituindo também um meio de garantia da igualdade de todas as crianças e adolescentes no acesso ao direito à educação e ao estudo”.

O mesmo autor refere ainda o facto de:

”através da programação se assumir a situação geral, estrutural ou conjetural de cada escola e do grupo de alunos com que se pretende trabalhar. Dever-se-á saber ligar intimamente as exigências a nível nacional (Programa) com os interesses locais e as características particulares de cada contexto sociocultural de modo a que se produza uma fusão da escola com a comunidade social num projeto formativo integrado e comum” (Zabalza, 1997, p. 19).

O Programa da disciplina de Educação Visual e Tecnológico deve, deste modo, ser desenvolvido de forma articulada e flexível e com as restantes disciplinas e áreas disciplinares, no sentido de se poder alcançar os seus valores, objetivos de partilha de conhecimentos, valores e experiências estéticas de cada cultura. Será, no entanto, necessário “gerir o programa de forma a responder e a enquadrar-se com os vários contextos que se nos deparam, no sentido de se promover a diferenciação pedagógica” que Porfirio (2004, p.7) refere “face aos contextos locais e regionais, percursos e ritmos de aprendizagem e sequencialização de abordagens e experiências”.

Pacheco (2001, p.20), por seu turno, salienta que o “currículo apesar das diferentes perspetivas e dos diversos dualismos, define-se como um projeto, cujo processo de construção e de desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem”.

A disciplina desenvolve-se segundo uma pedagogia centrada nos conteúdos do programa, no relacionamento com o meio e com os outros, na relação existente entre ação formativa e material informativo e na diversidade entre aluno/alunos e turma/turmas. Será a partir dessa diversidade dessa interação com os alunos que surgirão as Unidades de Trabalho para que o tratamento dos assuntos surjam de situações reais e que se desenvolvam de forma a integrar as

atitudes e os valores que se pretendem incentivar, "sendo importante a diversificação das experiências dos alunos e a integração das aprendizagens na vida vivida por eles" (DGEBS, 1991, p.2). Os conteúdos programáticos da disciplina ou áreas de exploração, são compreendidos como possíveis propostas de trabalho. Segundo o parecer da Reforma Educativa (1991), os conteúdos, "embora sem função normativa, esclarecem o professor sobre a articulação das várias componentes curriculares e lhes facilitam a tarefa de planificação",

As Unidades de Trabalho têm como objetivo de estudo o meio, centrando-se em situações problemas bem definidos e que façam parte do quotidiano dos alunos de forma a suscitar o seu interesse, conduzindo-os à descoberta de soluções exequíveis e criativas para os problemas detetados.

De acordo com Gomes (2004), as unidades de trabalho, organizam-se segundo a fase do método de resolução de problemas, englobam as Áreas de Exploração e implicam o tratamento de conteúdos que vão sendo necessários mas não se centram neles.

Para cada unidade de trabalho é conveniente ter-se um número reduzido de objetivos e conteúdos, passível de enriquecimento através de outras contribuições que o próprio desenrolar da ação suscitará. Desta forma, teremos uma planificação cujo rigor de organização permite a flexibilização necessária à correta introdução de conteúdos em função dos problemas a resolver.

A caracterização e planificação das unidades de trabalho devem ser abertas e flexíveis, não devendo constituir-se como um quadro rígido, definido à partida, para toda a ação a desenvolver, assim como as estratégias a utilizar em cada unidade de trabalho, tendo em vista a operacionalização dos objetivos, dos conteúdos e das finalidades poderão ser desenvolvidas através da consulta de documentos, de visitas de estudo, da experimentação e exploração de materiais e técnicas e da utilização das novas tecnologias de informação: "a disciplina de Educação Visual e Tecnológica orienta-se, assim, na sua ação educativa, para a mobilização das capacidades de aprender a conhecer, aprender a viver com os outros e aprender a ser" (Porfírio, 2000, p. 5). O mesmo é referido no programa de EVT (DGEBS, 1991, p.205): "mais do que acumular conhecimentos, interessa que o aluno compreenda a forma de chegar a estes conhecimentos, mais do que conhecer soluções para vários problemas, interessa o aluno interiorizar processos que lhe permitam resolver problemas. É neste sentido que se orientam as práticas atuais em educação: a autoformação futura do aluno e a sua independência na

resolução dos problemas”. O aluno não pode ficar pelo que já sabe, ele deve “aprender algo de novo, consolidar, completar as aprendizagens e perceber que as pode usar, deve aprender e compreender para ter sucesso” (Perrenoud, 2001, p.58).

O método de resolução de problemas, como já foi referido, é um meio extremamente fecundo e eficaz, utilizado na disciplina de EVT, quer para o desenvolvimento e realização dos seus projetos/trabalhos, quer para a articulação efetiva com as várias disciplinas. Como refere Fonseca (1999, p.30), “a resolução de problemas como método, deve tornar-se um hábito. Sendo um processo de criação, é flexível, podendo ser adaptado pelo aluno à sua maneira de ser e ao tipo de problemas a resolver. O processo interiorizado, torna-se uma capacidade, a capacidade de encontrar por si próprio os conhecimentos de que necessita e de resolver com autonomia qualquer tipo de problema”.

No entanto, constata-se, apesar dos objetivos definidos ao longo dos anos para a disciplina de Educação Visual e Tecnológica, no plano curricular do 2º ciclo do ensino básico, parte deles ainda não se concretizaram. O programa desta disciplina parece continuar a ser entendido e aplicado de forma imprecisa. É a ideia ou a sensação com que ficamos quando abrimos e nos deparamos com o atual programa (DGEBS- Volume II, 1991), ou seja, é difícil de compreender as aprendizagens de base estruturantes que se pretende com esta disciplina, quando se verifica que existem objetivos excessivamente gerais para a especificidade de uma disciplina e uma ampla abrangência de conteúdos (Geometria, Estrutura, Forma, Luz/Cor, Espaço, Comunicação, Trabalho, Energia, Movimento, Medida, Material). A função dialética proposta por Zabalza (1998, p.16) não surtiria efeito neste programa, ou seja “a função de inovação e a função de estabilização não são evidentes”. O mesmo é referido pela Associação Nacional de Professores de Educação Visual e Tecnológica (APEVT) no Caderno de Competências Essenciais do Ensino Básico (2001, p.50) “O programa da disciplina de Educação Visual e Tecnológica do 2º ciclo do Ensino Básico apresenta grandes potencialidades, mas encerra ao mesmo tempo, várias dificuldades que decorrem sobretudo da organização formal dos elementos do programa, bem como da ausência de hierarquização e explicitação dos componentes fundamentais e do seu papel específico nas aprendizagens”. De acordo com Porfírio (1997), a definição das aprendizagens/aquisições nucleares na disciplina de EVT, no final do 2º ciclo, exige uma ação prévia de sistematização dos elementos estruturantes do programa, particularmente a nível das finalidades e conteúdos.

No programa vigente da disciplina, existe, de certa forma, a dificuldade em perceber-se algumas das características formais que Zabalza (1998) menciona, como a legibilidade, o ser decifrável, o não deixar dúvidas do que nele mesmo, é normativo, mínimo, de orientação, etc., acabando por dificultar, a análise da relação daquilo que o programa deve constituir, ou seja o ponto de referencia inicial para qualquer professor.

Porfírio (1997, p.48) denuncia esta situação ao afirmar que “no contexto de lançamento desta nova disciplina/área educativa em que, não foram cuidadas as condições objetivas da sua implementação, particularmente no que diz respeito à formação e apoio às práticas docentes dos professores envolvidos, as dificuldades elencadas afiguram-se como potencialmente perturbadoras das condições necessárias à aplicabilidade e desenvolvimento qualitativo desta disciplina”. Por outro lado, esta situação torna-se perturbadora para os professores e para as escolas, no sentido em que emana uma incompreensão face à desarticulação das competências e as orientações curriculares proclamadas pelo programa da disciplina, não se sabendo, por outro lado, os critérios que devem presidir à seleção/adoção das competências. Como refere ainda Porfírio (2000, p.44), “as competências são referências nacionais para o trabalho dos professores, devendo ser entendidas como “saberes em ação”, saberes metodológicos que permitem a realização de aprendizagens de natureza cognitiva, afetiva e racional”.

Na conceção do programa de Educação Visual e Tecnológica, parece ter-se desenvolvido o conceito de programa aberto como algo indefinido e desestruturado.

Nos cadernos das Competências Gerais e Transversais para o Ensino Básico, publicados pelo Ministério da Educação (ME/DEB, 1999, p.6) é referido o seguinte:

“Entendemos o conceito de programa aberto como forma de possibilitar a diferenciação pedagógica, isto é, a gestão do programa com aplicações diferenciadas dos contextos particulares da ação pedagógica, nomeadamente contextos locais e regionais, percursos e ritmos de aprendizagem e sequencialização de abordagens e experiências”.

Ao mesmo tempo constata-se a necessidade de que o texto programático clarifique os núcleos estruturantes do saber, bem como as aprendizagens nucleares/essenciais a realizar. A definição do objeto educativo desta disciplina exige a clarificação do esquema conceptual da disciplina, isto é, a fundamentação das intenções/opções educativas, clarificação das finalidades nucleares e qual o seu papel e lugar no currículo do ensino básico. Ou seja, a estabilização do campo de conteúdos – blocos de temas e conteúdos e o sentido de trabalho pedagógico e método.

Segundo Barroso (1999, p.45), "a clarificação das dimensões estruturantes do currículo não são contraditórias com a sua plena integração quer na gestão do programa quer no desenvolvimento das unidades do ensino - aprendizagem".

O programa desta disciplina apresenta um conjunto de características formais que decorrem da situação da disciplina no atual desenvolvimento do sistema educativo e, fundamentalmente, da clarificação dos elementos necessários para a sua gestão a nível da escola/aula num quadro de diferenciação pedagógica. Esta disciplina orienta-se, na sua ação educativa, para a mobilização das capacidades de aprender a conhecer, aprender a viver com os outros e aprender a ser.

De acordo com Figueiredo (2000, p.77), "a mobilização representa um dos seis grandes desafios referidos por si, um desafio que impõem que se promova um projeto mobilizador de mudança cultural, integrado e coerente, capaz de assegurar o empenhamento coletivo, animado pela temática agregadora do aperfeiçoamento curricular, nos seus conteúdos, e da reinvenção da organização escolar". No entanto, deverá considerar-se o que refere Perrenoud (2001,p.32): "a mobilização exercita-se nas situações complexas, que obrigam a colocar o problema antes de o resolver, a determinar os conhecimentos pertinentes e reorganiza-los em função da situação, a extrapolar ou tapar vazios".

A partir destes pressupostos torna-se evidente que a disciplina de Educação Visual e Tecnológica, para atingir os objetivos, as competências e finalidades a que se propõe, tem de ser exercida com profissionalismo e competência. Como refere Antunes (2007, p.50), "o professor terá, ou pelo menos deverá ou deveria ter, a perceção de que poderá ser induzido numa ou noutra estratégia, mas deverá também saber e perceber que não existe uma estratégia de ensino absoluto, e o importante será possuir uma estrutura operacional que o ajude a determinar as estratégias adequadas aos objetivos a alcançar e às condições em que o ensino se desenvolve".

2.3.1.A disciplina de Educação Visual e Tecnológica e o desenvolvimento de competências

Na abordagem do tema deste trabalho, é nosso objetivo analisar o que está determinado em termos legais e organização no âmbito curricular na disciplina de EVT de forma a compreender as orientações que são facultadas aos professores para a concretização desta disciplina.

De acordo com o programa da disciplina de EVT, DGEBS (1991, pp.199-201), foram definidos objetivos gerais e finalidades, no sentido de desenvolver:

A Perceção – Ser sensível às qualidades do envolvimento, dos objetos e dos materiais (qualidades formais, expressivas e físicas), mobilizando para isso todos os sentidos; Relacionar as formas visuais com as características dos materiais e as funções a que estão associadas.

A Sensibilidade Estética - Analisar a adequação dos meios à ideia ou intenção expressas; Analisar as reações pessoais às qualidades expressivas percecionadas.

A Criatividade – Materializar o desenvolvimento de uma ideia a partir do estabelecimento de novas relações, ou da organização em novas bases; Utilizar intencionalmente os elementos visuais e as suas interações para o enriquecimento da expressão e da receção de mensagens visuais.

A Capacidade de Comunicação – Interpretar e executar objetos de comunicação visual, utilizando diferentes sistemas de informação/representação; Ter em conta as opiniões dos outros, quando justificadas, numa atitude de construção como forma de aprendizagem em comum; Empregar adequadamente o vocabulário específico.

O Sentido crítico – Definir as suas posições perante o mundo e formas de nele intervir, confrontando com ele os seus próprios valores, saberes e objetivos; Estruturar uma posição de recetor consciente e crítico no sistema de comunicação em que está inserido, designadamente perante as solicitações visuais da publicidade; Emitir opiniões e discutir posições com base na sensibilidade, na experiência e nos conhecimentos adquiridos nos domínios visual e tecnológico.

As Aptidões Técnicas e Manuais – Integrar conhecimentos e aptidões manuais; Executar projetos aplicando os materiais e técnicas escolhidas, tendo em conta as suas características; Executar operações técnicas com preocupação de rigor, segurança, economia, eficácia e higiene; Usar utensílios, ferramentas e equipamentos em função dos fins para os quais foram concebidos e fabricados.

O Entendimento do Mundo Tecnológico – Relacionar os aspetos positivos e negativos das implicações do progresso tecnológico; Compreender aspetos históricos, sociais, económicos e culturais, ligados ao trabalho produtivo; Relacionar conhecimentos científicos com as operações necessárias à resolução de problemas tecnológicos correntes; Identificar progressos tecnológicos significantes.

O sentido Social – Apreciar os produtos de expressão e de tecnologia de outras civilizações (arquitetura, escultura, pintura, design, artesanato, etc.), como manifestações culturais apenas diferentes, nem mais nem menos válidas, daquelas a que está habituado; Participar com empenho e competência nas tarefas produtivas do grupo, assumidos os seus saberes, opiniões e valores perante os outros, com abertura e sentido crítico; Respeitar normas democraticamente estabelecidas para a gestão coletiva de espaços de trabalho, de materiais e de equipamento de uso individual.

A Capacidade de Intervenção – Identificar indicadores visuais e tecnológicos de qualidade de vida, designadamente no âmbito da defesa do ambiente, da defesa do património cultural (erudito e popular) e da defesa do consumidor; Intervir em iniciativas para a defesa do ambiente, do património cultural e do consumidor, no sentido da melhoria da qualidade de vida.

A Capacidade de Resolver Problemas – Aplicar uma sequencia lógica na resolução de problemas, avaliando constantemente situações e ideias, quer na organização do trabalho, quer na organização de espaços, na recolha de informações ou na operacionalização dos projetos.

Ao fazermos uma leitura atenta ao programa da disciplina de EVT (DGEBS, 1991,p.195), verifica-se que os “objetivos gerais da disciplina abordam de, uma forma clara e objetiva, diferentes áreas”. Para Pais (2002, p.73), “de uma forma geral, esses objetivos contribuem para o desenvolvimento da capacidade ao nível estético, crítico e operativo, a considerar numa desejável “alfabetização tecnológica”. Reconhecemos a importância destes fatores, e tal como Carrilho (1999, p.206) refere, “deve haver a necessidade em se fomentar a alfabetização

tecnológica para a consecução de uma cultura tecnológica equilibrada, a qual permitirá às pessoas e às coletividades utilizarem meios e recursos como meio de crescimento e amadurecimento, e não como um mero instrumento de alienação e manipulação”

A disciplina de EVT, segundo o programa da disciplina anteriormente citado (DGEBS, 1991), deve promover a exploração integrada de problemas estéticos, científicos e técnicos com vista ao desenvolvimento de competências para a fruição, a criação e a intervenção nos aspetos visuais e tecnológicos do envolvimento. A Educação Visual e Tecnológica promoverá, pois, a articulação dos aspetos históricos, físicos, sociais e económicos, de cada situação estudada, com a compreensão, a criação e a intervenção nos domínios da tecnologia e da estética, através de um processo integrado, em que a reflexão sobre as operações e a compreensão dos fenómenos são motores da criatividade.

Relativamente ao desenvolvimento de competências, como já abordamos anteriormente, ela pressupõe uma mudança no conceito do que é ensinar, e na organização das situações de aprendizagem, e o professor, como elemento indispensável e preponderante terá de criar condições para que o aluno “aprenda a aprender”, devendo-se desenvolver situações de aprendizagem diferenciadas, estimulando a articulação entre saberes e competências. Tal como sustenta Morgado (2005, p.12), “o professor ao estabelecer uma relação individualizada, respeitadora e atenta às características e interesses dos alunos é, sem dúvida, uma via propícia para o sucesso”. Isto só é possível face a uma atitude profissional e competente por parte do professor, daí que, como refere (Perrenoud 2000), antes de ter competências técnicas, o professor deveria(á) ser capaz de identificar e de valorizar as suas próprias competências dentro da sua profissão e dentro de outras práticas sociais, o que exigirá um trabalho sobre a sua própria relação com o saber. Em relação ao trabalho a realizar em cada disciplina, há que se estar ciente da existência e da importância de certas conexões que estabelecem a vários níveis. Para Porfírio (2000), são três os níveis que devem ser tidos em consideração. Um primeiro nível que se situa no interior da própria disciplina e diz respeito às relações entre os seus vários temas; um segundo nível que aponta para a relação entre saberes e competências de diferentes disciplinas, e um terceiro nível, que se refere à relação da escola com o meio e o mundo.

Para orientação e clarificação das competências a alcançar no final do ensino básico, o Currículo Nacional do Ensino Básico (2001, p.15) toma como referentes os pressupostos da Lei

de Bases do Sistema Educativo, sustentando-se num conjunto de valores e de princípios assim enunciados:

- A construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social;
- A participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica;
- O respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções;
- A valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão;
- O desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo;
- O desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo;
- A construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural;
- A valorização das dimensões relacionais de aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros.

É com base neste conjunto de valores e de princípios, e a partir dos mesmos, que se concebem as competências, tidas como “saberes em uso necessários à qualidade da vida pessoal e social de todos os cidadãos, os quais as deverão desenvolver gradualmente, ao longo da vida, sendo a educação básica uma etapa importante para este desenvolvimento”. Sendo assim, e como enunciado no CNEB (2001, p.15), “pretende-se que o aluno à saída da educação básica (9º ano de escolaridade) tenha adquirido e saiba mobilizar as competências gerais” descritas no referido documento. Estas competências pressupõem que todas as áreas curriculares atuem em convergência, devendo, para tal, que todos os docentes explicitem de que modo essa operacionalização transversal se concretiza e se desenvolve em cada campo específico do saber e para contexto de aprendizagem do aluno, devendo-se também explicitar “para cada competência geral um conjunto de ações relativas á prática docente, que se reconhecem essenciais para o adequado desenvolvimento dessa competência nas diferentes áreas e dimensões do currículo da educação básica” (CNEB, 2001, p.16).

Tendo em conta os objetivos do nosso trabalho, vamos centrar-nos exclusivamente na questão da inserção das artes no currículo. É também do nosso interesse perceber as questões orientadoras da disciplina de EVT.

Neste sentido, e de acordo com o estipulado no CNEB (2001, p.149):

”As artes são elementos indispensáveis ao desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. Elas perpassam as vidas das pessoas, trazendo novas perspectivas, formas e densidade ao ambiente e à sociedade em que se vive.

A vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os sinais do quotidiano. Desta forma, contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e reflete-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento.

As artes permitem participar em desafios coletivos e pessoais que contribuem para a construção da identidade pessoal e social, exprimem e enformam a identidade nacional, permitem o entendimento das tradições de outras culturas e são uma área de eleição no âmbito de aprendizagem ao longo da vida.”

A educação artística no ensino básico desenvolve-se, maioritariamente, através de quatro grandes áreas artísticas, presentes ao longo dos três ciclos:

- Expressão Plástica e Educação Visual;
- Expressão e Educação Musical;
- Expressão Dramática/Teatro;
- Expressão Físico-Motora/Dança

Centrando-nos no 2º ciclo da educação básica, que é objeto de estudo nesta dissertação, verifica-se um aprofundamento nas áreas da Educação Musical e de Educação Visual. Esta última associa-se à área tecnológica, dando origem à disciplina de Educação Visual e Tecnológica, considerando-se, assim, do ponto de vista conceptual, como refere (Porfírio, 2000), uma área educativa de natureza interdisciplinar.

Segundo o CNEB (2001, pp.153-154), as competências artísticas que o aluno deve desenvolver ao longo do ensino básico organizam-se, assim, em “quatro grandes eixos estruturantes e inter-relacionados, constituindo algo que se poderá designar como literacia artística”. A apropriação das competências é realizada de forma “progressiva num aprofundamento constante dos conceitos e conteúdos de cada área artística”, dando origem a diferentes percursos, de acordo com a especificidade de cada arte;

- 1- Apropriação das linguagens elementares das artes;
- 2- Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação;
- 3- Desenvolvimento da criatividade;
- 4- Compreensão das artes no contexto

As competências artísticas, consideradas essenciais e estruturantes, contribuem, desta forma, para o desenvolvimento dos princípios e valores do currículo e das competências gerais, permitindo ao aluno a oportunidade de vivenciar aprendizagens diversificadas que levem ao desenvolvimento dos mesmos.

Essas aprendizagens, de acordo com o CNEB (2001, p.150), “deverão ocorrer sob a forma de EXPERIÊNCIAS de aprendizagem”, que deverão incluir situações de:

- Práticas de investigação;
- Produção e realização de espetáculos, oficinas, mostras, exposições, instalações e outros;
- Utilização das tecnologias da informação e comunicação;
- Assistência a diferentes espetáculos/exposições/instalações e outros eventos artísticos;
- Práticas interdisciplinares;
- Contacto com diferentes tipos de culturas artísticas;
- Conhecimento do património artístico nacional;
- Intercâmbios entre escolas e outras instituições;
- Exploração de diferentes formas e técnicas de criação e de processos comunicacionais.

Para que as experiências de aprendizagem aconteçam em EVT, a orientação deve ter em conta a origem conceptual proposta no documento CNEB (2001, p.161), o qual refere que “os diferentes conteúdos a desenvolver na Educação Visual não pressupõe uma abordagem sequencial”, já a Educação Tecnológica CNEB (2001, p.191) “deverá concretizar-se através do desenvolvimento e aquisição de competências, numa sequência progressiva de aprendizagem ao longo da escolaridade básica, tendo como referência o pensamento e a ação perspetivando o acesso à cultura tecnológica”.

Assim, em EVT, dever-se-á trabalhar, como refere Antunes (2007, p. 68), para que o aluno passe a “exercitar habilidades, para através delas adquirir as competências, isto no sentido de desenvolver as habilidades através dos conteúdos, deixando deste modo de ter que memorizar os conteúdos”. Para isso, e de acordo com a mesma autora, “o professor deverá medir a construção do processo de aprendizagem, procurando a sua promoção e desenvolvendo condições para que os alunos participem e venham a inserir-se na sociedade do conhecimento”. Neste sentido, Perrenoud, (2000), refere que “o principal recurso do professor é a postura reflexiva, a sua capacidade de observar, de inovar, de aprender com os outros, com os alunos, com a experiência, exercitando as capacidades de:

- Saber gerir a classe como uma comunidade educativa;
- Saber organizar o trabalho no meio do mais vasto espaço-tempo de formação (ciclos, projetos da escola);
- Saber cooperar com os colegas, os pais e outros adultos;
- Saber conceber e dar vida aos dispositivos pedagógicos complexos;
- Saber suscitar e animar as etapas de um projeto como modo de trabalho regular;
- Saber identificar e modificar aquilo que dá ou tira o sentido aos saberes e às atividades escolares;
- Saber criar e gerir situações problemas, identificar os obstáculos, analisar e reordenar as tarefas;
- Saber observar os alunos nos trabalhos;
- Saber avaliar as competências em construção.

A disciplina de EVT pode dar o seu contributo no sentido do desenvolvimento dessas competências, bem como no sentido do saber e fazer.

Tal como refere Pires (2005, p.7),

”aceitar que o fazer artístico e a fruição estética contribuam para o desenvolvimento das crianças e dos jovens é ter a certeza da capacidade que eles têm de ampliar o seu potencial cognitivo e assim conceber e olhar o mundo de forma diferente. Tal postura deve estar interiorizada nos educadores para que as práticas pedagógicas tenham coerência interna e externa, possibilitando efetivo do seu repertório cultural e entrar em contacto com outras referências, sem que haja imposição de uma forma de conhecimento sobre outra, sem dicotomia entre reflexão e prática e sem o estigma dos conteúdos considerados mais valiosos que outros”.

“A disciplina de EVT pode dar o seu contributo, uma vez que as expressões artísticas e as tecnologias valorizam a organização do mundo das crianças e dos jovens, a sua autocompreensão, assim como o relacionamento com os outros e com o meio” (Pires, 2005, p.8). De acordo com o mesmo autor, o ensino destas áreas tem como proposta pedagógica centrar o desenvolvimento global da personalidade, através das formas mais diversificadas e complementares de atividades expressivas, criativas e sensibilizadoras. Isto favorece no professor o domínio das competências e dos conhecimentos, no sentido de exercer as habilidades necessárias e corretas em consonância com a ação, levando a uma rutura das práticas tradicionais indo ao encontro daquilo que Bordoni, (2003) denomina de uma educação “competente,” flexível, aberta e processual, porque, como sublinha Brito (2005), o professor deverá conseguir promover não só a interação social, como o crescimento intelectual dos alunos, tornando-se, assim, corresponsável na formação de verdadeiros Seres Humanos.

Assim, saber desenvolver competências em EVT tornar-se-á importante e necessário na medida em que esta disciplina, como refere Brito (2005), é, sem dúvida, uma das disciplinas com a matéria mais interessante, para trabalhar verdadeiras lições de vida, em que é permitido aos alunos sentirem de imediato a utilização das suas aprendizagens, onde se consegue um esquema conceptual, que pretende constituir um todo de aprendizagens (conhecimentos, capacidades, valores e atitudes), trabalhando-se com os alunos em situações reais. Por parte dos professores tem que haver a preocupação necessária de entender e trabalhar os saberes, de forma a permitir que se tornem efetivamente apropriadas de modo a assumirem-se como uma mais valia usável. Porque o saber não poderá ser orientado para refletir uma resposta, um teste

em função de uma matéria ou de um conteúdo, é preciso ser orientado no sentido que ele assuma um carácter mobilizador e usável, e não se fique pelo esquecimento de um período ou um ano letivo. Tem que saber-se assumir o significado do conceito de competência que, para Roldão (2003a, p.12), é “visto como um novo movimento de procura de reatribuição de significado ao saber curricular que a escola é responsável por transmitir e fazer apropriar pelos cidadãos”. Cabe aos professores ter uma atitude de mudança, inovação, assumindo a noção de competência como um instrumento estruturador útil para a reconceptualização dos saberes do seu ensino na aprendizagem escolar.

Porque o papel de um professor é variado, complexo mas motivador. Pretende-se que um professor seja inovador, dinâmico, comunicativo, crítico e eficaz. Ele deve ensinar mas também educar, transmitir conhecimentos mas também incutir métodos, instrumentos de trabalho e alguns valores fundamentais nos alunos, como, por exemplo, a compreensão e o respeito pelo outro, a ajuda ou a responsabilidade. E ainda desenvolver o espírito crítico, a reflexão mas também a criatividade e a curiosidade em termos de aprendizagem (Morais, 2006).

Entende-se que o professor proporcione um ensino motivador, que permita a construção da aprendizagem dos alunos e que transforme o saber em saber fazer.

Isto, obviamente, implica uma atitude “competente”, no sentido de se evidenciar uma total disponibilidade intelectual, abertura a novas experiências, espírito inovador, e uma predisposição para os riscos sem medo de cometer-se erros ou de se ser criticado.

Capítulo II - Metodologia da Investigação

Neste capítulo justificamos a metodologia da investigação tendo em conta o problema em estudo e especificamos as opções tomadas, assim como os procedimentos utilizados. Seguidamente, definimos a natureza do estudo e problemática de investigação. Fazemos ainda referência aos objetivos do estudo, à caracterização da amostra e à técnica de recolha e análise de dados. São ainda identificadas algumas limitações subjacentes a este estudo.

2.1. Natureza do estudo e problemática da investigação

O estudo que apresentamos assenta na temática da avaliação das aprendizagens e o desenvolvimento de competências em Educação Visual e Tecnológica. Com este trabalho pretendemos descrever de que modo a avaliação das aprendizagens contribui para o desenvolvimento de competências na disciplina de Educação Visual e Tecnológica. Tendo em conta os objetivos propostos para este estudo, privilegiamos a abordagem qualitativa para compreender a realidade em estudo, na perspetiva da teoria interpretativa segundo a nomenclatura de Van Der Maren (1987), num registo exploratório.

A investigação qualitativa, segundo Merriam (1988), assume que existem diferentes realidades, que o mundo não é algo objetivo, mas existe em função de uma interação e perceção pessoal. É um fenómeno (altamente) subjetivo que precisa de ser interpretado mais do que medido.

O programa da disciplina de EVT refere que a avaliação é contínua, feita com base no desenrolar dos trabalhos e não em provas criadas exclusivamente para esse efeito. São objeto de avaliação, a utilização das técnicas, a aplicação dos conceitos, o processo criativo, a perceção, os valores e atitudes e o produto de expressão.

Saber desenvolver competências em EVT tornar-se-á importante e necessário na medida em que, como refere Brito (2005, p.12), “esta disciplina é, sem dúvida, uma das disciplinas com a matéria mais espetacular, para trabalhar verdadeiras lições de vida, em que é permitido aos alunos sentirem de imediato a utilização das suas aprendizagens, onde se segue um esquema

conceptual que pretende constituir um todo de aprendizagens (conhecimentos, capacidades, valores e atitudes), trabalhando-se com os alunos em situações reais”. Será, então, possível, e mesmo necessário proporcionar e desenvolver os saberes escolares no sentido de os interiorizar, evitando o que afirma Roldão (2003a p. 17), ou seja, “os alunos passam pelos conhecimentos que integram o currículo sem que muitas vezes eles passem por eles, ou sequer os toquem ou atravessem”. Por isso, tem que haver por parte dos professores a preocupação necessária de entender e trabalhar os saberes, de forma a permitir que se tornem efetivamente apropriados de modo a assumirem-se como uma mais valia usável. O saber não poderá ser orientado para refletir uma resposta, um teste em função de uma dada matéria, é preciso ser orientado no sentido que ele assuma um carácter mobilizador e usável e não se fique pelo esquecimento de um período ou um ano letivo.

Em EVT (ou em qualquer outra área) cabe aos professores ter uma atitude de mudança, inovação, assumindo a noção de competência, como um instrumento estruturador útil para a reconceptualização dos saberes e do seu ensino na aprendizagem escolar. Roldão (2003a).

Assim, pretendemos com este estudo compreender de que forma os professores de Educação Visual e Tecnológica operacionalizam a avaliação das aprendizagens dos alunos e em que medida essa avaliação influencia o desenvolvimento de competências.

2.2. Objetivos do Estudo

Como já referimos, o problema central orienta-se em torno da seguinte questão:

De que modo a avaliação das aprendizagens contribui para o desenvolvimento de competências na disciplina de Educação Visual e Tecnológica?

Para respondermos ao problema formulámos os seguintes objetivos:

- Analisar a especificidade da disciplina de EVT no que diz respeito ao desenvolvimento de competências e ao modo como se processa a avaliação;

- Analisar modalidades de avaliação das aprendizagens na disciplina de EVT;
- Compreender o modo como os professores de EVT articulam a avaliação das aprendizagens com o desenvolvimento de competências no âmbito da sua disciplina.

2.3.Percurso Metodológico

Neste sentido, e tendo em atenção os objetivos identificados, selecionamos, como amostra de conveniência, um conjunto de professores de Educação Visual e Tecnológica, em três escolas situadas no Concelho de Braga e que se disponibilizaram para o efeito.

Os dados foram recolhidos junto de nove professores de Educação Visual e Tecnológica, embora o número total inicial fosse de doze. Os três restantes não manifestaram disponibilidade, devido a razões pessoais.

Um outro fator relevante e primordial para justificar a opção feita foi o facto de ser professora de Educação Visual e Tecnológica num Agrupamento do Concelho de Braga, permitindo-me mais facilmente o acesso aos entrevistados. Prendeu-se ainda com a relevância do tema na medida em que a avaliação é um elemento central no desenvolvimento de competências (numa visão integrada da avaliação).

As entrevistas foram realizadas em novembro e dezembro de dois mil e dez, depois de acertar horário e local com os participantes.

2.4.Caracterização dos entrevistados

Observando o quadro 1, constatamos que os 9 entrevistados têm idades compreendidas entre os 31 e os 56 anos de idade. Quanto à distribuição por sexo, verifica-se que o grande número dos professores é do sexo feminino (8).

Os docentes que integram a nossa amostra apresentam uma certa homogeneidade relativamente às habilitações académicas dado que maioria é licenciado, só um possui o bacharelato.

No que se refere à formação inicial dos professores entrevistados, podemos constatar que esta varia muito, nem todos os professores que lecionam a disciplina de EVT têm uma formação específica na referida área. No entanto, a formação que apresenta maior número (6) é a de professores do Ensino Básico, na variante de Educação Visual e Tecnológica, um professor tem o Bacharelato em Educadores de Infância e também a Licenciatura em Educação Visual e Tecnológica, outro possui o Complemento de Formação em Educação Tecnológica pela Universidade Aberta, um formou-se em Artes Visuais, e um possui o curso Complemento de Formação de Professores de Trabalhos Manuais. Por fim, um professor tem o curso de Engenharia Têxtil.

Quanto à experiência profissional, a maioria dos professores tem mais de vinte anos de serviço.

Relativamente aos cargos desempenhados pelos professores entrevistados, 4 são Diretores de Turma, 1 dos Diretores de Turma também acumula com o cargo de Coordenador do PTE e Coordenador da Equipa de Autoavaliação, 1 desempenha o cargo de Coordenador de Departamento de Expressões, 1 o cargo de Representante de Grupo. Sem cargos atribuídos na escola há 3 professores.

Por último, a maioria dos professores (5) está há mais de quatro anos na mesma escola, mas também há 4 professores só com 1 ano de serviço na escola onde foram entrevistados.

Quadro 1- Caracterização dos Entrevistados

	Idade	Género	Habilitações académicas	Situação profissional	Cargos desempenhados na escola	Tempo de serviço Total	Tempo de serviço na escola atual
E1	33	F	Licenciada em Educação Visual e Tecnológica;	Contratada	Sem cargos	6 anos	1 ano
E2	40	F	Bacharelato em Educadores de Infância e Licenciatura em Educação Visual e Tecnológica;	QZP	Diretora de Turma;	16anos	1 ano
E3	44	F	Licenciada em Educação Visual e Tecnológico	Contratada	Sem cargos	15anos	1ano
E4	50	F	Licenciada em Educação Visual e Tecnológico	PQE	Diretora de Turma;	24anos	8anos
E5	31	F	Licenciada em Educação Visual e Tecnológico	Contratada	Diretora de Turma;	5anos	1ano
E6	50	F	Licenciatura Complemento Formação em ET pela Universidade Aberta	PQE	Coordenadora de Departamento de Expressões	28anos	4anos
E7	41	F	Licenciatura Artes Visuais	PQE	Sem cargos	15anos	9anos
E8	44	M	Licenciatura Engenharia Têxtil	PQE	Coordenador do PTE e Coordenador da Equipa de Autoavaliação Diretor de Turma	21anos	5anos
E9	56	F	Bacharelato em Trabalhos Manuais	PQE	Representante de Grupo	37anos	14

2.5. Técnica e procedimentos de recolha de dados

Com base nos objetivos do nosso estudo, utilizámos como instrumento de recolha de dados a entrevista semiestruturada, uma vez que nos pareceu ser a mais adequada à natureza da investigação. Consideramos a entrevista o instrumento mais adequado para a recolha de dados, dado que, como refere Estrela (1986,p.354), “permite não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo como também os instrumentos no processo”.

A entrevista é uma das técnicas mais utilizadas na investigação social e educativa, sobretudo no contexto da metodologia qualitativa. Pacheco (1995, p.88) define as entrevistas como “mecanismos de recolha de dados que pretendem (...) ir peneirando a superfície da consciência do sujeito em busca de um conjunto de afirmações, opiniões e atitudes”.

Bisquerra (1989, p.103), por seu turno, alude à entrevista de investigação como “uma conversacion entre duas personas iniciada por el entrevistador com el propósito específico de obtener informácion relevante para uma investigácion”.

No entanto, e apesar de a entrevista ser considerada um método de recolha de informações, Bardin (1995) refere que, no sentido mais rico de expressão, o espírito teórico do investigador deve permanecer continuamente atento, para que as suas próprias intervenções se traduzem em elementos de análise tão fecundos quanto possíveis.

As entrevistas foram realizadas a nove professores que lecionam a disciplina de Educação Visual e Tecnológica no sentido de obtermos opiniões e esclarecermos, na perspetiva dos entrevistados, o modo como a avaliação das aprendizagens contribui para o desenvolvimento de competências na disciplina de Educação Visual e Tecnológica.

Neste sentido, e de acordo com Paton (1990), a entrevista permite que os sujeitos relatem o seu pensamento, expressando o seu ponto de vista pelas suas próprias palavras.

O mesmo refere Parrilhas Latas (1990,p.435), quando afirma “a entrevista qualitativa é essencialmente um encontro verbal de carácter interativo entre duas pessoas (...). O seu objetivo é o acesso às perspetivas do entrevistado em torno de algum tema selecionado pelo entrevistador”. Desta forma, procurámos que os entrevistados apresentassem de uma forma clara e aberta as suas opiniões em função das questões previamente colocadas.

Optámos pela entrevista semidiretiva com o objetivo de permitir aos entrevistados explorarem de forma flexível e aprofundada os seus relatos e dar-lhes, deste modo, a oportunidade de verbalizarem aspetos relativos à avaliação das aprendizagens, considerada um elemento central no desenvolvimento de competências. Assim, e de acordo com Quivy & Campenhoudt (1992, p.194), “deve-se deixar, tanto quanto possível, andar o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e na ordem que lhe convier”.

Segundo Ketele & Roegiers (1996), este tipo de entrevista permite uma maior possibilidade de expressão dos entrevistados, na medida em que as informações recolhidas refletirão melhor as suas representações.

Assim, elaborámos o guião da entrevista semidiretiva (Quivy & Campenhoudt, 1998, Ghiglione e Matalon, 1993), onde, geralmente o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas na ordem em que as anotou e sob a formulação prevista.

Desta forma, o guião permitiu aos entrevistados falarem livremente sobre os conteúdos específicos abordados, ou outros considerados pertinentes e que não constavam do guião, colaborando, deste modo, com informações relevantes. Assim, as questões não respeitam com rigor a ordem estipulada no guião.

Foram efetuados contactos pessoais com os professores de Educação Visual e Tecnológica pertencentes a três escolas do Concelho de Braga tendo o cuidado de selecionar docentes com diferente tempo de serviço, com diferente formação académica e com desempenho de diferentes cargos. Dos doze professores que aceitaram participar no estudo, três, por razões pessoais, não puderam estar presentes no momento das entrevistas. Assim apenas nove participaram neste estudo.

Os entrevistados foram informados dos objetivos da investigação. É importante referir que procurámos respeitar a regra básica, não influenciando ou condicionando os entrevistados nas suas respostas. As entrevistas foram registadas através de gravação em áudio dos próprios entrevistados e com o seu consentimento. De seguida, as entrevistas foram transcritas para formato escrito.

Para validar o guião da entrevista (anexo I) e para treino da investigadora, foi realizada uma entrevista junto de um professor de EVT não pertencente à amostra.

Para a realização das entrevistas, contactámos previa e pessoalmente os entrevistados, (anexo II e III) para nos certificarmos da sua disponibilidade para colaborarem no estudo. Foi definido também nesse encontro o local e a data para efetuar as entrevistas.

Na recolha de dados os entrevistados foram informados dos objetivos e propósitos da investigação (anexo IV), salvaguardando-se, do mesmo modo, a confidencialidade dos dados (Erickson, 1986).

As entrevistas foram realizadas numa sala da escola onde o grupo de professores trabalha, reunindo as condições adequadas para a realização das mesmas. No local estavam apenas a investigadora e os entrevistados, aos quais se pediu permissão para gravar em áudio a entrevista, de modo a que nenhuma informação se perdesse. Esta técnica permitiu-nos transcrever na íntegra todo o conteúdo dos discursos, procurando, assim, ser tão fiel quanto possível, como sugerem Bogdan & Bklen (1994), para possibilitar a análise dos dados. A duração global de cada entrevista foi de entre 80 a 90 minutos.

Os entrevistados foram codificados com a letra (E) e numerados de 1 a 9. Tentámos quanto possível assegurar o anonimato bem como o carácter confidencial das informações prestadas.

Depois de transcritas, as entrevistas anexo V), foram dadas a ler aos respetivos entrevistados para verificar a sua precisão, acrescentar e/ou retificar informação que considerassem pertinente, técnica que (Kvale, 1996) designa por “reinterview” (citado por Forte, 2006). Todas as entrevistas foram validadas pelos respetivos entrevistados.

2.6. Técnicas e procedimentos de análise de dados

Para a análise dos dados recolhidos através das entrevistas recorreremos à análise de conteúdo. Segundo Bardin (1995), utiliza-se esta técnica com o intuito de tirar partido de um material dito “qualitativo”. A mesma autora refere ainda que a análise de conteúdo oferece a possibilidade de

tratar, de forma metódica, a informação e testemunhos que apresenta um certo grau de profundidade e complexidade que é o que acontece com entrevistas semidiretivas, e que a análise de conteúdo supõe um balanço entre a teoria e a técnica, entre as hipóteses, as interpretações e os métodos de análise.

A análise de dados, de acordo com Vala (1986), é um processo que exige do investigador grande dedicação, concentração e rigor. Todo o material recolhido através das entrevistas constitui o *corpus* de análise.

A análise e interpretação dos dados qualitativos envolvem o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões e descoberta dos aspetos importantes do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros (Bogdan & Biklen 1994).

Estrela (1984) refere as seguintes etapas de desenvolvimento de análise de conteúdo:

- Leitura dos documentos para apreensão das suas características e avaliação das possibilidades de análise;
- Determinação dos objetivos de análise;
- Determinação das regras de codificação – o texto é dividido, então, em fragmentos e distribuídos pelas várias categorias;
- Análise de sequências e contagem das frequências.

Depois das transcrições das entrevistas, procedeu-se a uma leitura flutuante (Bardin, 1995) dos dados procurando articulá-la com os objetivos da investigação, fazendo-se, de seguida, a categorização das mesmas, aplicando-se um tipo de análise que, segundo Gliglione e Matalon (1993, p.258), “passa pela codificação das respostas, na perspetiva de uma análise de conteúdo que aplica as técnicas e as mesmas orientações metodológicas”.

Para Bardin (1995, p.37), a análise categorial é definida como “o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem”.

A categorização foi feita por diferenciação e reagrupamento segundo critérios semânticos (Bardin, 1995) que se baseia no recurso a categorias temáticas. No nosso caso, algumas

categorias foram definidas de acordo com o guião da entrevista, mas a maior parte surgiu do discurso dos professores entrevistados.

Numa primeira fase, procedemos a uma análise vertical (é a que se debruça sobre cada sujeito ou fala separadamente), de seguida, a uma análise horizontal (debruça-se sobre cada um dos temas) (Glignion & Matalon, 1997).

Assim, para o tratamento e análise das entrevistas seguimos as seguintes etapas:

- 1º Leitura integral e exaustiva das entrevistas;
- 2º Seleção de temas (análise temática), identificação de categorias e subcategorias;
- 3º Construção de grelhas com as dimensões e categorias para analisar o *corpus* da entrevista;
- 4º Construção de um discurso. Segundo Vala (1986, p.104), “trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção de análise”.

Foram definidas as dimensões, categorias e subcategorias de análise a partir dos discursos dos professores entrevistados, tornando-se a base para a análise das entrevistas, tendo sempre em atenção as qualidades identificadas por Bardin, (1995): homogéneas, exaustivas, objetivas, adequadas, pertinentes, fiéis e produtivas.

No quadro seguinte, apresentamos as dimensões e categorias utilizadas para a análise das entrevistas, e que apresentamos no capítulo seguinte.

Quadro 2- Dimensões e categorias

Dimensões	Categorias
Desenvolvimento de conhecimentos, competências, e capacidades na disciplina de EVT	Estratégias para responder às dificuldades dos alunos
As perspetivas dos diferentes atores sobre EVT e as aprendizagens realizadas na disciplina	A visão dos alunos A visão dos pais e encarregados de educação A visão dos restantes professores A visão dos professores de EVT
O contributo da disciplina de EVT	O contributo para as atividades e projetos na escola O contributo da participação em atividades na escola para o desenvolvimento de competências em EVT O contributo de EVT para o sucesso dos alunos
A especificidade de EVT	A relação entre metodologia de trabalho e as competências desenvolvidas em EVT O Método de trabalho em par pedagógico
A avaliação em EVT	Operacionalização da avaliação A definição de critérios A utilização de testes em EVT Elementos considerados na avaliação das aprendizagens dos alunos em EVT Dificuldades na avaliação Mudanças nas práticas de avaliação

2.7.Limitações do estudo

As limitações deste estudo prendem-se sobretudo com o seu carácter exploratório e com o número limitado dos sujeitos. Um trabalho qualitativo permite um aprofundamento plurifacetado dos sujeitos em estudo, mas impede de generalizar os resultados a outras situações. Quanto ao procedimento da análise de conteúdo utilizado nas entrevistas, estamos conscientes de que se trata de um processo complexo, e que levou a um grande investimento por parte da investigadora, podendo ser desenvolvidos e validados em investigações posteriores.

Capítulo III - Apresentação e Análise dos Resultados

Neste capítulo apresentamos os resultados obtidos através das entrevistas, após uma análise de conteúdo dos discursos dos participantes, em função dos vários temas, nomeadamente, desenvolvimento de conhecimentos, competências e capacidades na disciplina de EVT; as perspetivas dos diferentes atores sobre EVT e as aprendizagens realizadas na disciplina; o contributo da disciplina de EVT para as atividades e projetos na escola e para o desenvolvimento de competências; a especificidade de EVT e a relação entre a metodologia de trabalho e as competências desenvolvidas; o Modo de trabalho de trabalho em par pedagógico; a avaliação em EVT. Com a intenção de facilitar a leitura e compreensão dos dados recolhidos, apresentamos alguns quadros que permitem sistematizar e simplificar a informação recolhida. Os dados são apresentados com base nas categorias e subcategorias que já descrevemos no capítulo da metodologia.

3.1.Desenvolvimento de conhecimentos, competências e capacidades na disciplina de EVT

De um modo geral, os entrevistados consideram a disciplina de EVT bastante relevante para a formação integral do aluno. A disciplina proporciona uma visão ampla e profunda dos conhecimentos dos alunos, garantindo um leque de experiências suficientemente aberto e enriquecedor do reportório vivencial dos alunos, corroborando Alves (2004, p.77), quando afirma que “pôr os alunos em atividade, fazê-los retroagir, chegar a um saber codificado, relança-lo em novas pistas, fazer com que apliquem os conhecimentos, são procedimentos fundamentais no desenvolvimento de competências”.

“ (...) ensina-nos também a saber observar, acrescentar e pode ser aplicado no imaginário de diversas disciplinas (...) ” (E1)

“É bastante relevante no que concerne ao desenvolvimento do aluno, embora tenhamos que ter presente que o maior contributo que a disciplina dá à formação dos alunos é de lhes proporcionar uma visão ampla e profunda dos seus conhecimentos.” (E3)

“Dado o caráter interdisciplinar de E.V.T. os conhecimentos, competências e capacidades desenvolvidas pelos alunos nesta disciplina são muito abrangentes ou seja eles contribuem de uma forma muito ampla para a formação integral do aluno (...)” (E4)

“ (...) o currículo aberto com potencialidades de adequação quer a contextos regionais, locais e individuais (alunos), são no meu entender pontos-chave para o desenvolvimento integral dos alunos.” (E8)

Há ainda quem refira o processo de execução das tarefas como uma oportunidade para pôr em prática o conhecimento.

“ (...) porque, ao longo do processo de execução das tarefas, o aluno tem que pôr em prática todo o seu conhecimento anteriormente adquirido.” (E4)

De acordo com Perrenoud (2000, p.23), “as competências não se ensinam, criam-se é as condições que estimulam a sua construção”. A este respeito, dois entrevistados destacaram a abrangência dos conhecimentos, capacidades e competências numa perspetiva mais alargada nomeadamente interdisciplinar.

“Na nossa disciplina nós abrangemos muito mais do que aquilo que normalmente é do conhecimento, mais do que saber desenhar e pintar (...)” (E1)

“ (...) eles terem a noção que E.V.T. também em parte têm ligação e está interligada, existe uma interdisciplinaridade com outras disciplinas, como por exemplo, muito com a Matemática, em que eles abrangem muitos conteúdos que vão aplicar, aliás não só na Matemática como mesmo nas disciplinas teóricas, como Português (...)” (E2)

“Para garantirmos um leque de experiências suficiente aberto e enriquecedor do reportório vivencial dos alunos, é necessário desenvolver unidades de trabalho, mas não de um modo rígido, tem que estar de acordo com o nível etário dos alunos e adequado aos conhecimentos prévios.” (E3)

“Dado o caráter interdisciplinar de E.V.T. os conhecimentos, competências e capacidades desenvolvidas pelos alunos nesta disciplina são muito abrangentes (...)” (E4)

Estes resultados corroboram as conclusões da investigação realizada por Antunes (2007) junto de professores de EVT, identificando o desenvolvimento de conhecimentos, competências e capacidades na disciplina de EVT, sobretudo ao nível da "organização não sequencial dos conteúdos, a interdisciplinaridade como característica indispensável ao processo de desenvolvimento global do aluno e a liberdade do professor relativamente a um largo campo de decisão" (2007, p. 138).

Para os entrevistados, a natureza da disciplina, nomeadamente ao nível do currículo aberto e flexível com potencialidades de adequação quer a contextos regionais, locais e individuais (alunos), proporciona o uso de criatividade e diferentes formas de ver e relacionar com o ambiente, tal como nos evidenciam os relatos seguintes;

" (...) saber olhar o ambiente de outra maneira, que a partir do ambiente tudo tem a ver com a disciplina da Educação Visual e Tecnológica (...) " (E2)

"Dada a natureza da disciplina e tendo em conta que a arte e a tecnologia fazem parte da nossa vida, esta disciplina proporciona aos alunos o uso da criatividade, bem como diferentes formas de ver e de relacionar o ambiente que os rodeia." (E7)

Os conhecimentos adquiridos na disciplina são muito positivos para o desenvolvimento integral do aluno e contribuem para a formação de indivíduos capazes de tomar decisões tal como refere ainda um entrevistado:

" Como muito positivos permitem formar indivíduos capazes de tomar decisões através dos conhecimentos adquiridos." (E6)

Partindo desse pressuposto, devemos considerar que a disciplina deve orientar-se para o desenvolvimento de competências "no sentido de preparar e dotar todos os alunos para a vida, independentemente dos seus destinos ou condições sociais, devendo os alunos ser encorajados a adquirir as competências necessárias à análise, à comunicação, à resolução de problemas, a uma reflexão mais flexível, a uma melhor capacidade de mudança e aplicação à mudança" (Skilbek, 1992, p.249).

A metodologia de trabalho própria de EVT com os domínios que dela fazem parte são um meio para um bom desenvolvimento da sensibilidade física e intelectual, contribuindo ainda para o aperfeiçoamento da destreza manual do aluno como se depreende dos relatos seguintes:

“ (...) acho que é muito importante que a partir de E.V.T. eles também saibam como utilizar o rigor (...) ” (E2)

“ (...) considero a disciplina de Educação Visual e Tecnológica um meio condutor para um bom desenvolvimento da sensibilidade física e intelectual e para o aperfeiçoamento da destreza manual.” (E5)

As experiências e produtos resultantes do processo de ensino – aprendizagem são um meio eficaz e fecundo no desenvolvimento integral do aluno nomeadamente ao nível da aplicação e utilização correta de objetos, técnicas e materiais com sentido de rigor e aplicabilidade, como se depreende dos testemunhos que se seguem:

“ (...) saibam ver, saibam observar, comecem a utilizar objetos e materiais pelos nomes corretos que, é uma coisa que eles não sabem (...) ” (E2)

“A disciplina de EVT desenvolve-se enquadrada por três domínios, domínio da expressão plástica e comunicação visual; domínio da compreensão, comunicação e realização tecnológica; domínio do planeamento e desenvolvimento pessoal. A metodologia de trabalho, as experiências e produtos resultantes do processo de ensino-aprendizagem-avaliação (...) ” (E8)

Assim, trata-se de “desenvolver uma competência permite enfrentar e agir adequadamente um grupo de tarefas e de situações, solicitando-se para tal noções, conhecimentos, informações, métodos e técnicas. Sendo assim, a competência agrega um saber – mobilizar” (Bordoni, 2003, p.32).

As potencialidades, em termos de adequação aos diversos contextos, tal como o reconhecimento e a valorização dos elementos visuais, são pontos-chave para o desenvolvimento integral do aluno como destacam dois entrevistados:

“ (...) sabemos que pelo menos tentamos inculcar a importância da cor no nosso dia a dia e em todos os aspectos (...) ” (E1)

“ (...) o currículo aberto com potencialidades de adequação quer a contextos regionais, locais e individuais (alunos), são no meu entender pontos-chave para o desenvolvimento integral dos alunos.” (E8)

Estes testemunhos confirmam o trabalho desenvolvido por Antunes (2007, p.139) relativamente ao desenvolvimento de competências e capacidades em EVT como “fundamentais para o processo ensino – aprendizagem, preparando os alunos face aos problemas encontrados no dia a dia”.

Relativamente ao desenvolvimento da criatividade, e de acordo com os relatos dos entrevistados, ela é desenvolvida de uma forma progressiva em cada aula e em cada situação estudada e através de experimentações e exploração de temas relacionados com o meio envolvente:

“As atividades desenvolvem a criatividade do aluno de uma forma progressiva tendo sempre em conta o tempo que é necessário e o seu ritmo de aprendizagem.” (E4)

“A criatividade dos alunos é desenvolvida em cada sessão, mas para isso depende a motivação e dedicação do pedagogo.” (E5)

“As atividades realizadas nesta disciplina permitem desenvolver a criatividade dos alunos porque a partir da sugestão de trabalhos simples, pela experimentação e exploração de temas relacionados com o meio envolvente (...) ” (E7)

“A criatividade dos alunos na disciplina de E.V.T. é demonstrada em cada situação estudada, como a criação e a intervenção nos domínios da tecnologia.” (E9)

Alguns entrevistados remetem para a natureza aberta e flexível da disciplina como ponto-chave no desenvolvimento do talento, da criatividade e da competência operatória, potenciado essencialmente a partir da liberdade de expressão:

“As experiências desenvolvidas na disciplina de EVT, bem como os produtos resultantes, poderão apresentar tipificações diferenciadas quer no domínio das artes, quer no domínio tecnológico, requerendo o desenvolvimento de talentos, criatividade e competências operatórias.” (E8)

“Tudo isto se vai desenrolar essencialmente a partir da liberdade de expressão, tão importante nesta fase etária, que estão sempre presentes.” (E9)

Alguns entrevistados consideram as experiências desenvolvidas na disciplina, aliadas à força de vontade, imaginação e poder criativo do aluno, como aspetos mais exigentes e gratificantes para o desenvolvimento da criatividade:

“Todas as atividades realizadas permitem ao aluno extrapolar as suas ideias, a sua força de vontade, imaginação e poder criativo. Para a concretização dessas atividades o aluno com o seu poder criativo e de acordo com a sua faixa etária é aperfeiçoado e aprofundado perante ou quando é posto em frente ou confrontado ao seu trabalho, ou seja, quando lhe é pedido uma série de processos para apresentar no seu trabalho.” E4

“As experiências desenvolvidas na disciplina de EVT, (...) quer no domínio das artes, quer no domínio tecnológico (...) ” (E8)

A disciplina de EVT promove, assim, a criatividade dos alunos a partir da diversidade de atividades, produtos e técnicas, pois há oportunidade do manuseamento de vários materiais como evidenciam alguns relatos dos entrevistados, o que leva à compreensão da sua origem:

“ (...) damos-lhes a conhecer até a origem dos lápis e das cores, tentamos que eles adquiram conhecimentos e aprender a dar valor aos materiais que usamos, (...) aprender a usar, a manusear vários materiais, a dar destreza nas mãos, no próprio desenho (...) ” (E1)

“ (...) as atividades realizadas na disciplina de E.V.T permitem desenvolver a criatividade dos alunos de muitas maneiras, portanto, através da elaboração de cartazes, (...) saberem aplicar o cartaz, saber quais são os conteúdos que são mais importantes para fazer essa aplicação (...) ” (E2)

Para um entrevistado, a criatividade dos alunos está dependente da capacidade de intervenção do professor, nomeadamente dedicação e motivação, para que as atividades resultem e a

criatividade flui naturalmente, sendo desenvolvida em cada sessão. Tal como refere Antunes (2007, p.137), “a criatividade deve ser uma das principais finalidades de EVT”.

“Um professor não pode simplesmente “despejar” matéria, é preciso que seja em primeiro lugar um amigo (a), depois tem de ter a capacidade de cativar e não obrigar e aí sim surge a motivação e o interesse pelas atividades propostas. E assim a criatividade flui naturalmente.” (E5)

Neste contexto, o método de resolução de problemas nas suas várias fases permite a execução de tarefas e trabalhos realizados nas aulas em que os produtos resultantes permitem o desenvolvimento estruturado da criatividade como nos relatam alguns entrevistados:

“Através da observação nas aulas, pesquisas requisitadas pelos professores e execução de tarefas, trabalhos realizados nas aulas.” (E6)

“Utilizando o método de resolução de problemas, nas suas várias fases, os alunos são incentivados a encontrar soluções adequadas, facilmente perceptíveis aos problemas detetados, permitindo o desenvolvimento estruturado da sua criatividade.” (E8)

Perante uma situação ou problema, o aluno faz a sua escolha na exploração das características do trabalho e, a partir daí, ele vai pôr em evidência as suas aprendizagens e, consequentemente, a capacidade de criação e expressão:

“ (...) quando propomos ao aluno que faça um determinado trabalho mediante os conteúdos aprendidos, não lhes dizemos que queremos um trabalho com esta ou aquela característica, poderemos dar exemplos, mas é ele que faz a sua escolha. É a partir daí que ele vai pôr em evidência as suas aprendizagens e consequentemente a sua capacidade de criar algo.” E3

3.1.1 Estratégias para responder às dificuldades dos alunos

No que respeita a esta questão, foram apontadas várias estratégias, entre as quais o acompanhamento sistemático e mais individualizado, a observação direta, atenta e contínua do trabalho e das competências demonstradas pelos alunos na execução das suas atividades, tal como podemos depreender dos seguintes excertos:

“ (...) é-nos possível acompanhar mais individualmente os alunos e isso ajuda muito, pois, na nossa disciplina, seria impossível acompanhar tão de perto as diversas dificuldades que eles têm, e assim é muito mais fácil, chegar perto deles, ajudar-lhes, (...) é efetivamente uma vantagem.” (E1)

“Sempre que se verifica que existem alunos com mais dificuldades tentámos dar um maior apoio a esses alunos, indo ter com eles mais vezes, e tentar remediar o problema.” (E3)

“Quando motivamos os alunos para o desenvolvimento de uma atividade ou trabalho, apercebemo-nos de imediato de uma ou outra dificuldade, pelas questões que o aluno coloca, pelo tempo que ele leva até iniciar ou dar o primeiro passo na realização do trabalho, aí prestámos um apoio mais individualizado (...)” (E4)

“Se houver caso de alunos com mais dificuldades dou um apoio mais individualizado sem perder o controlo da turma.” E5

“Com a observação direta e contínua do trabalho dos alunos.” E6

“Observação direta e atenta das competências demonstradas pelos alunos na execução das suas atividades (...)” (E8)

Criar situações mais favoráveis é uma das estratégias apontadas por um entrevistado:

“ (...) tentamos criar situações mais favoráveis para ajudar o aluno a atenuar e a ultrapassar as suas dificuldades.” (E4)

Dois entrevistados referem que uma das estratégias passa pela prática e exploração dos exercícios em que os alunos sentem mais dificuldades quer em casa, quer na escola:

“Eles têm que praticar, eles têm que descobrir, fazer mal várias vezes, até fazer bem sem dúvida, na nossa disciplina temos que ser assim, é com a prática que se chega lá (...)” (E1)

“Estes alunos levam trabalho para casa. Adotei um caderno de exercícios da disciplina, em que estes alunos praticam nos exercícios com dificuldades.” (E3)

Três entrevistados referem que o recurso a metodologias diversificadas nomeadamente fichas formativas, fichas de trabalho e de avaliação de competências e também a utilização das novas tecnologias são estratégias possíveis para minorarem as dificuldades dos alunos, não descurando a motivação, o incentivo e o estímulo sempre positivo.

“A motivação; (...); recurso às novas tecnologias; metodologias diversificadas.” (E7)

“ (...) fichas formativas e fichas de avaliação de competências.” (E8)

“ (...) fichas de informação e fichas de trabalho.” (E9)

3.2. As perspetivas dos diferentes atores sobre EVT e as aprendizagens realizadas na disciplina

3.2.1.A visão dos alunos

De acordo com os testemunhos dos entrevistados, as aprendizagens realizadas na disciplina são bastante valorizadas pelos alunos devido a diferentes fatores, nomeadamente pelos resultados obtidos, pelos conhecimentos adquiridos, pela forma como se trabalha – ambiente descontraído, pelo empenhamento, pelas tarefas e atividades propostas e pelas aprendizagens interdisciplinares com outras disciplinas.

“Com os trabalhos que vamos fazendo, a mensagem que lhes vamos dando, eles notam que precisam da disciplina, precisam do que aprendem, nas outras disciplinas, começam a aplicar aos bocadinhos, um pouco aqui, outro pouquinho no dia a dia e eu acho que eles começam a valorizar o que aprendem tanto a nível gráfico como a nível neurocéptico (...)” (E1)

“ (...) eles sabem perfeitamente já como é que podem aplicar e saber utilizar os materiais corretamente e saberem como é que as cores surgem. Tudo isto eles valorizam e dão importância.” (E2)

“Inicialmente no 5º ano nota-se que os alunos ainda trazem o estigma de que EVT é uma disciplina onde só se desenha ou pinta, e de que não têm nota, por isso não se reprova. Isto é aquilo que ouvem dos pais em casa, e pelo que fazem na maioria das escolas do 1º ciclo, em que os colegas só se limitam a pô-los a desenharem ou a pintar (...). Mas com o decorrer do ano este modo de pensar vai sendo alterado, devido às aprendizagens que vão fazendo. É de notar que quando lhes falamos, principalmente na parte da geometria, eles comentarem “ó professora estamos a dar isso em Matemática.” (E3)

“Eu penso que os alunos em geral gostam da disciplina, gostam do que fazem na sala de aula, estão sempre curiosos e na expectativa do que vão fazer (...)” (E4)

“Valorizam positivamente, pois até gostam de fazer em casa, comentam isso e relacionam estas com outras aprendizagens.” (E6)

“Pelo empenhamento que os alunos revelam na realização das atividades propostas, bem como pelos resultados bastante positivos obtidos pelos mesmos, verifica-se que estas são bastante valorizadas.” (E7)

“Em igual os alunos gostam do que aprendem nesta disciplina e do ambiente da sala de aula.” (E9)

Para além dos resultados obtidos, que são bastante positivos, e pelo ambiente que se cria na sala de aula, as expectativas e curiosidade dos alunos em relação às atividades propostas representam também um reforço positivo nas aprendizagens:

“ (...) eles sabem perfeitamente já como é que podem aplicar e saber utilizar os materiais corretamente e saberem como é que as cores como é que surgem tudo isto eles valorizam e dão importância.” (E2)

“Eu penso que os alunos em geral gostam da disciplina, gostam do que fazem na sala de aula, estão sempre curiosos e na expectativa do que vão fazer, ficam (...) cada vez mais motivados para os passos seguintes e é assim que eu penso que os alunos só podem dar valor às suas aprendizagens (...)” (E4)

“Regra geral, os alunos gostam de E.V.T. à exceção daqueles alunos/casos problemáticos que não gostam da escola, mas a maioria gosta desta disciplina e gosta do ambiente de sala de aula por ser mais descontraído.” (E5)

Acresce ainda outro fator que diz respeito a questões curriculares, nomeadamente à natureza aberta e flexível e à possibilidade de materialização dos conteúdos, isto é, o poderem manipular física e criativamente como destaca um entrevistado:

“A disciplina de EVT é diferente” – dizem os alunos. Esta permite que, perante um dado problema sentido por todos, se desenvolvam um ou vários conteúdos que são materializáveis, isto é, que eles podem manipular física e criativamente.” (E8)

Dois entrevistados referem que os alunos gostam do que aprendem, pela dedicação ao trabalho, esforço e persistência:

“ (...) porque eles veem que há trabalho, que há esforço e persistência na concretização das atividades e que isso leva a aprendizagens.” (E4)

“Pelo empenhamento que os alunos revelam na realização das atividades propostas”. (E7)

Para Antunes (2007, p.138), “esta valorização está relacionada com o prazer que as atividades lhes proporcionam e com os resultados obtidos, que muitas vezes, superam as suas expectativas” Ainda de acordo com a mesma autora, os professores recebem de imediato o *feedback* dos alunos, o que enriquece esta relação professor/aluno que se estabelece na sala de aula servindo de alavanca para um bom desempenho dos alunos.

3.2.2. A visão dos pais e encarregados de educação

Em relação a esta questão, há uma variedade de opiniões, como constatamos dos relatos dos entrevistados. Na perspetiva dos encarregados de educação que são pais e professores, a disciplina é importante no desenvolvimento integral dos alunos.

“Diria que sobre este ponto existe uma variedade de opiniões. Existem pais/professores que atendendo à faixa etária em que esta se desenvolve, consideram que a disciplina desempenha uma função importante no desenvolvimento integral dos seus filhos/alunos.” (E8)

Outros atribuem-lhe menos importância. Esta desvalorização da disciplina prende-se com a conjuntura atual nomeadamente a nível dos estudos internacionais, PISA e OCDE, que tendem a valorizar a escrita, a leitura e o cálculo em detrimento da arte, criatividade e expressividade:

“Outros atribuem-lhe menos importância. Creio que a conjuntura atual (PISA, OCDE, etc.) tende a valorizar a escrita, a leitura, o cálculo em detrimento da arte, da criatividade, da expressividade, da crítica, do radical, isto é, de uma forma diferente de pensar. Estamos a ser formatados, somos coagidos direta e indiretamente a pensarmos todos da mesma forma.” (E8)

Por outro lado, como podemos verificar por alguns testemunhos dos entrevistados, há pais / encarregados de educação que elogiam o trabalho da disciplina, não ficando indiferentes ao interesse e motivação dos alunos:

“Mas se recuarmos um pouco no tempo até já podemos ficar satisfeitos com comentários que por vezes ouvimos sobre o trabalho que, por vezes os professores têm para mostrar aos pais o valor da disciplina através dos trabalhos (...) ” (E4)

“Quando são valorizadas, são muito, pois elogiam o trabalho dos filhos.” (E6)

“Pela minha experiência penso que elas são valorizadas porque, no caso dos encarregados de educação, quando os seus educandos chegam a casa e os questionam, comentam o que se passou na aula e mostram os trabalhos que aí realizaram, estes não podem ficar indiferentes ao interesse e motivação por eles revelados.” (E7)

Outros entrevistados são de opinião de que se não dá grande valor à disciplina, as aprendizagens não são tão significativas como as disciplinas teóricas (as que têm maior valor curricular) é uma disciplina menor, não sendo considerada muito importante, nem exigindo TPC e estudo diário, como nos relatam os seguintes depoimentos:

“Não são realmente valorizadas, nesse aspeto acho que deviam olhar mais ao que nós fazemos que muitas vezes veem, mas não olham, não observam, não veem para lá do seu ego, não dão valor, não observam infelizmente eu acho que ninguém dá. Um dia, espero...” (E1)

“ (...) eu acho que os pais ainda valorizam muito pouco a disciplina de Educação Visual e Tecnológica, porque eles acham que E.V.T. é uma disciplina menor, ou seja, as importantes são as teóricas, como o Português, a Matemática, a História, Geografia, Inglês, se um aluno tira uma negativa a E.V.T., eles dizem que E.V.T. não é assim muito importante (...) ” (E2)

“ (...) no entanto, uma vez que as outras disciplinas exigem T. P. C. e estudo diário e para os pais isso é que é trabalho, é que é ter aprendizagem. Nós professores de EVT temos é que fazer a nossa parte o melhor que sabemos.” (E4)

Dois entrevistados são da opinião de que se não dá grande valor à disciplina e salientam que os pais só se preocupam com as disciplinas mais importantes para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos:

“ (...) eu acho que os pais ainda valorizam muito pouco a disciplina de Educação Visual e Tecnológica, porque eles acham que E.V.T. é uma disciplina menor, ou seja as importantes são as teóricas, como o Português, a Matemática, a História, Geografia, Inglês, se um aluno tira uma negativa a E.V.T., eles dizem que E.V.T. não é assim muito importante (...) ” (E2)

“A disciplina de E.V.T. é vista pelos pais e E.E. como uma disciplina com pouco interesse para a aprendizagem dos seus educandos.” (E9)

Na opinião de alguns entrevistados, os pais / encarregados de educação acham que o produto final de uma unidade de trabalho é resultado de um trabalho de entretenimento, na maior parte dos casos, não têm visão do que é EVT, não têm cultura para julgar a importância desta disciplina, não sabem e não conhecem os conteúdos e todo o método que está subjacente ao trabalho desenvolvido no âmbito da disciplina:

“Acho que o professor de E.V.T. é visto pelos pais ou encarregados de educação, como professor que ensina a desenhar como quando não há mais nada para fazer, faz-se um desenho, incapaz de qualquer coisinha, para despachar, não veem a importância do que falamos anteriormente, do valor da disciplina para o futuro.” (E1)

“É considerada pelos encarregados de educação uma disciplina que não serve para nada, que não é precisa para o desenvolvimento intelectual do aluno, para desenvolver a motricidade fina. A disciplina de EVT, infelizmente, ainda é vista pela população em geral como uma disciplina para entreter os alunos.”
(E3)

Estes resultados vão no sentido contrário aos obtidos por Antunes (2007, p.138) que verificou uma variedade de opiniões, pois “a maioria dos professores inquiridos não tem uma opinião formada sobre a valorização das aprendizagens realizadas na disciplina de EVT por parte dos encarregados de educação”.

Tendo em conta estes relatos, verificamos que os entrevistados se preocupam com o facto de as aprendizagens não serem muito valorizadas na disciplina, frisando que os pais, mesmo que involuntariamente, passam a mensagem de forma mais ou menos subtil para os seus educandos de que é necessário ter bom aproveitamento nas disciplinas mais teóricas. Daqui ressalta uma menor “pressão” dos Pais/ Encarregados de Educação para a importância de um bom desempenho em EVT.

Por outro lado, as pessoas (Pais e Encarregados de Educação), na maior parte dos casos, não têm visão do que é EVT, não sabem e não conhecem os conteúdos e o método que está subjacente a este trabalho e a sua implicação e importância na formação integral do aluno.

3.2.3. A visão dos outros professores

Ainda dentro da mesma questão mas relativamente à perspectiva dos outros professores sobre EVT, temos relatos dos nossos entrevistados numa perspectiva positiva. No entanto, há outros que apontam para uma perspectiva negativa. De acordo com os relatos de alguns entrevistados,

os professores já dão maior valor à disciplina, reconhecem e verificam que se realizam aprendizagens muito válidas e com aprofundamento de conhecimento:

“ (...) eu acho que os colegas já valorizam mais os professores de E.V.T. e acho que já lhes dão mais importância. Eu acho que, hoje em dia, pedem nesta escola, eu acho que eles pedem muitas coisas aos colegas, porque os colegas são capazes de fazer e de ajudar a melhorar e eles têm consciência que têm aspetos que não sabem utilizar nem têm nem a prática, nem as aprendizagens que nós temos para fazerem um cartaz e se o vêm pedir é porque acham que aquele professor tem mais competência para fazer isso.” E2

“Com os professores das outras áreas disciplinares ou disciplinas também na minha opinião já dão mais valor à disciplina, já verificam que se realizam aprendizagens muito válidas e com muito conhecimento (...)” (E4)

Um entrevistado, para além de referir as competências e as capacidades de fazer e de ajudar a melhorar, também considera que os objetivos da disciplina têm muito em comum com os objetivos das restantes disciplinas:

“Eu acho que a disciplina de E.V.T., pelos colegas, eu noto, já ando há uns anos no ensino, acho que são mais valorizados, acho que lhes dão mais valor e porquê? Porque começam a ver que E.V.T. não é uma disciplina menor, é uma disciplina que tem muitos objetivos que coincidem com as outras disciplinas e que acham que os professores têm essa competência para os ajudar.” (E2)

Os professores já dão mais importância às aprendizagens e reconhecem que os resultados que se obtêm na disciplina não advêm de um simples trabalho prático, como podemos constatar do relato de um entrevistado:

“ (...) já reconhecem que não se fica só pelos trabalhos práticos que em todos há um processo científico pedagógico por de trás dos resultados.” (E4)

É também referido por um entrevistado o facto de a disciplina trabalhar em articulação e interdisciplinaridade com outras disciplinas, nomeadamente atividades culturais:

“Também somos aqueles que estão sempre dispostos ajudar independentemente de ter uma planificação a cumprir, são os cartazes para esta disciplina, é a articulação com aquela disciplina, por isso temos de deixar de dar esta matéria e passamos a dar outros conteúdos...” (E5)

Por outro lado, alguns entrevistados referem perspetivas negativas na medida em que os professores de EVT têm de estar sempre disponíveis para a elaboração de cartazes, realização de atividades relacionadas com a decoração da escola (decoradores) e outros eventos.

“ (...) estamos um pouco à mercê de alguns colegas e da própria escola...sem falar nas épocas festivas...que somos sempre as vítimas para decorar o espaço escolar, mas eu nunca entendi muito bem...afinal somos professores ou decoradores?” (E5)

“Quanto aos outros professores, pensam que a disciplina de E.V.T. tem que estar sempre disponível para a elaboração de “cartazes, decoração de certos espaços escolares”.” (E9)

São testemunhos que vão ao encontro do que Antunes (2007, p.140) testemunhou no seu estudo: “as aprendizagens na disciplina de EVT não são muito valorizadas por parte dos Encarregados de Educação, da comunidade escolar e pelos professores de outras disciplinas”, salientando o facto de “não se verificar a interdisciplinaridade, visto não ser uma disciplina valorizada pelos professores das outras disciplinas (...)”.

Os entrevistados revelam que estão um pouco à mercê de alguns colegas, para qualquer situação que seja necessária, sendo “vistos como os faz tudo”, como relatam alguns desabafos que podemos constatar dos depoimentos dos entrevistados:

“A nível dos nossos colegas de Agrupamento, eu noto que somos vistos como o faz tudo, para qualquer oportunidade que seja necessário fazer qualquer coisinha, chama-se um professor de E.V.T., é preciso fazer um cartaz, é preciso orientar qualquer coisa, chama-se o professor de Educação Visual e Tecnológica, às vezes não é pelo valor em si porque fazem coisas capazes, interessantes, mas porque chamam os professores, eles fazem, qualquer coisinha, eles fazem, não há problemas.” (E1)

No entanto, os alunos e a maior parte dos professores reconhecem que se realizam aprendizagens muito válidas, salientando que esta valorização está relacionada com o prazer que as atividades lhes proporcionam e com os resultados obtidos, que, muitas vezes, superam as suas expectativas.

3.2.4.A visão dos professores de EVT

Esta questão gerou uma diversidade de opiniões por parte dos entrevistados. Para uns, é claro o reconhecimento da disciplina. Para outros, ainda é dúbia a valorização da disciplina.

Na opinião de um entrevistado, não tem e nunca teve o reconhecimento merecido, quer pelas escolas, quer pelos alunos, quer pelos Encarregados de Educação. Salienta ainda que os professores das ditas “disciplinas mais importantes” também comentam que o ensino desta disciplina requer pouco esforço e que o que se ensina qualquer um pode ensinar:

“Não, a nossa disciplina, na minha opinião não tem e acho que nunca teve o reconhecimento merecido quer pelas escolas quer pelos alunos quer pelos Encarregados de Educação. Esta minha opinião já vem de longa data, desde que comecei a trabalhar que tive essa sensação muito convicta, parece que o que ensinamos...qualquer um pode ensinar.” (E5)

Na opinião de outros entrevistados, não se dá grande valor à disciplina e salientam ainda que os pais só se preocupam e só dão importância às disciplinas que requerem estudo e trabalho diário fora da sala de aula (TPC):

“ Eu acho que é uma disciplina importante (...) mas infelizmente os pais ainda não veem esta importância, os professores lá está, ainda não tive a oportunidade de ser confrontada com os colegas que, geralmente, noto que não têm essa afinidade (...) ” (E1)

“ (...) acho que embora os pais, concordo de que a maior parte dos pais não dá a importância à disciplina de E.V.T., concordo que uma grande parte não valoriza como deveria a disciplina (...) ” (E2)

“Neste momento, e à luz do que se fala sobre a nossa disciplina, não vejo que (...) alguns colegas e encarregados de educação, a considerem uma disciplina importante no currículo dos alunos (...) ” (E3)

“ (...) para a restante comunidade educativa por vezes ela ainda não é muito importante (...), se o trabalho na sala de aula chega, é porque não é assim tão importante como isso, se não os alunos eram carregados de T.P.C. como nas outras disciplinas, infelizmente ainda convivemos com estas mentalidades.” (E4)

“A disciplina de E.V.T., na minha opinião, não é reconhecida como uma disciplina importante pelos E.E. e por alguns professores.” (E9)

Esta ideia está bem patente no estudo de Antunes (2007, p.136) quando afirma que “não se dá grande valor à disciplina. Os pais só se preocupam com as disciplinas mais importantes para o desenvolvimento dos alunos e para o seu futuro escolar”.

Um outro entrevistado refere que a disciplina ainda é vista por uma grande parte dos pais como uma “disciplina menor”, apesar do sucesso bastante elevado (o número de negativas é muito reduzido) e das poucas dificuldades que os filhos (alunos) apresentam face ao trabalho da disciplina:

“ (...) porque quando os alunos falam dela, geralmente, não têm dificuldades, não apresentam dúvidas, o número de negativas é muito reduzido, logo a disciplina, principalmente para os pais, é muito fácil, não requer estudo, não têm de ajudar nos trabalhos de casa (...) ” (E4)

Neste caso, “o poder de recompensa do professor que se traduz na avaliação dos alunos não será tão importante como no caso das disciplinas socialmente mais valorizadas” (Vale, 2005, p.130).

Três entrevistados referem que a disciplina já é reconhecida como uma disciplina importante pela maior parte dos professores. Na opinião destes entrevistados, verifica-se um outro olhar sobre a disciplina, tendo em conta que o ensino e a aprendizagem dos conteúdos interferem muito positivamente nos conteúdos e conhecimentos de outras disciplinas:

“ (...) acho que sim e que alguns professores já veem, ótimo e ainda bem, contudo, assim no geral, já se vai falando mais na importância da disciplina de E.V.T.. Nos livros, os próprios livros de E.V.T. já começam a diversificar mais e nota-se que já têm um conteúdo mais abrangente, não se limitam ao desenhinho, aquelas coisas mais simples, já são mais abrangentes (...) ” (E1)

“ (...) acho que eles também já valorizam muito mais e dão importância e dão, eu nesta escola, aqui noto muito e valorizou muito, assim como na escola onde eu estava (...) nota-se a colaboração dos alunos que é o mais importante, notou-se e contou-se com o empenhamento dos alunos e eu acho que se vai melhorando e que está mais valorizada. Acho que se verifica um outro olhar sobre a disciplina de E.V.T. Muito melhor, acho que está muito melhor” (E2)

“ (...) penso que a disciplina hoje em dia já é reconhecida como uma disciplina importante no currículo escolar dos alunos pela maior parte dos professores uma vez que ao conviverem com ela irão se aperceber do trabalho dos professores dessa disciplina, verificam que o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da disciplina interferem numa forma muito positiva nos conteúdos e conhecimentos das outras disciplinas e áreas curriculares não disciplinares (...) ” (E4)

Na opinião de alguns entrevistados, esta disciplina é bastante importante no currículo escolar dos alunos porque desenvolve a imaginação, a criatividade e a sensibilidade estética, permitindo a liberdade de expressão dos alunos e a capacidade de observação, ajuda a adquirir competências que vão ajudar a expressar ideias, a interpretar conceitos e de os pôr em prática e a aperfeiçoar a motricidade fina:

“ (...) mas no meu ver sim, é bastante importante porque permite a liberdade de expressão dos alunos quanto aos conteúdos aprendidos, e ajuda a aperfeiçoar a motricidade fina.” E3

“Na minha opinião é importante para todos os que valorizam as diversas formas de expressão, a capacidade de observar, interpretar conceitos, de os pôr em prática, de comunicar...” E7

Antunes (2007, p.141), no seu estudo, evidencia uma preocupação pelo facto de as “aprendizagens na disciplina de EVT não serem muito valorizadas, salientando que os pais consideram que, no fundo, esta não é uma disciplina com grandes repercussões no futuro dos seus filhos. Também não são muito valorizadas pelos professores das outras disciplinas, o que não contribui para uma cultura de interdisciplinaridade, favorável ao desenvolvimento integral do aluno. Por outro lado, as pessoas não conhecem nem se apercebem o que a disciplina aborda e desenvolve nas suas aulas, não valorizando esta aprendizagem nem reconhecendo a sua importância na formação do aluno”.

3.3. O contributo da disciplina de EVT

3.3.1. O contributo para as atividades e projetos na escola

No que diz respeito a esta questão, todos os projetos e atividades constantes nos PAA nos PCA e nos PCT são desenvolvidos com a dinamização e a participação ativa da disciplina de EVT:

“Os alunos participam, regra geral, (...) em atividades dos PCT.” 8E3)

“A participação em todos os projetos inseridos no P.C.T., no plano anual de atividades (...) ” (E5)

“Em muitas, ou quase em todas as que se desenvolvem na escola.” (E6)

“Em praticamente todos os projetos constantes no plano de atividades.” (E8)

“Os alunos participam nos projetos inseridos no PCT, no plano anual de atividades (...) ” (E9)

Para além das atividades associadas aos fins de períodos letivos e a épocas festivas nomeadamente de Natal, Páscoa e Carnaval, a disciplina envolve-se também em atividades de enriquecimento para o ambiente escolar.

“Normalmente temos trabalhado acerca das atividades de enriquecimento para o ambiente escolar, fazemos as decorações de natal, quando há alguma festividade, acabam por proporcionar algum trabalho de decoração (...)” (E1)

“Os alunos participam regra geral nas atividades de decoração para o Natal; desfile de Carnaval; Dia Mundial da Criança, e sempre que sejamos solicitados para participar na execução de alguma decoração” (E3)

“Destacam-se no entanto, as atividades associadas aos fins de períodos letivos (Natal, Páscoa carnaval, etc.)” (E8)

“Os alunos participam em atividades e épocas festivas” (E9)

Dois entrevistados referem o facto de se integrarem em projetos de outras disciplinas promovendo a interdisciplinaridade, favorecendo o desenvolvimento global do aluno.

“ (...) projetos de outras disciplinas, como o Halloween, em Inglês (...)” (E3)

“A participação em (...) épocas festivas com a interdisciplinaridade. ” (E5)

Outro entrevistado salienta a participação em concursos e exposições promovidos pela escola e/ou por outras instituições ou entidades.

“ (...) participamos em projetos sempre que algum projeto gráfico, lembro-me de que no ano passado participamos na fábrica dos sabonetes que queria lançar uma nova embalagem para o sabonete sempre que há assim novas atividades nós participamos também, tentamos envolver as crianças nas restantes atividades como concursos, levamo-los a ver exposições, sempre que é possível, isto depois também depende da escola e das possibilidades que a escola tem.” (E1)

Outra opinião remete para a participação em atividades e projetos, quer de âmbito curricular, quer extracurricular como clubes e ateliês. O mesmo entrevistado fez referência ainda ao facto

de o trabalho da disciplina estar sempre presente, quando há necessidade de divulgar um acontecimento ou atividade.

“A disciplina de E. V. T. é sempre solicitada para integrar projetos e atividades, quer de âmbito curricular quer extracurricular, sempre que há uma comemoração, que há necessidade de divulgar um acontecimento, ou atividade, está sempre presente o trabalho da disciplina.” (E4)

3.3.2. O contributo da participação em atividades na escola para o desenvolvimento de competências em EVT

Relativamente a esta questão, e como referem estes entrevistados, as atividades promovem o desenvolvimento de competências e a aquisição de conhecimentos no domínio das artes, levando os alunos a fazerem opções estéticas e técnicas cada vez mais personalizadas.

“Diria que a participação em atividades e projetos interculturais são fundamentais para o desenvolvimento de competências em qualquer disciplina.” (E8)

“Como não podia deixar de ser, este tipo de atividades faz desenvolver com os alunos competências e aquisição no domínio das artes, levando-os a fazer opções estéticas e técnicas cada vez mais personalizadas (...)” (E9)

O mesmo entrevistado salienta o envolvimento responsável e uma participação ativa no processo educativo que leva à valorização de atitudes de solidariedade de cooperação e civismo:

“A participação em atividades e projetos é fundamental para promover o envolvimento responsável e uma participação ativa dos alunos no processo educativo, valorizando atitudes de solidariedade, cooperação e civismo.” (E9)

Como refere Alves (2003, p. 205), “a oferta curricular deve privilegiar atividades de integração e articulação de experiências de aprendizagem diversificadas, ativas, significativas, integradas e

socializadoras, em que o aluno tem o papel de se implicar, de participar num esforço coletivo para realizar um projeto, para adquirir novas competências.”

A estrutura funcional da disciplina, nomeadamente no domínio da compreensão e comunicação bem como a ênfase atribuída ao desenvolvimento pessoal do aluno, permite abranger um grande leque de competências interdisciplinares:

“ (...) para conseguir fazer esses tais projetos, eles vêm que cada vez mais a que disciplina de E.V.T. é abrangente com todas as disciplinas e têm um enriquecimento muito grande e muitas vezes já também participam quando há a colaboração de várias escolas do Agrupamento é que depois podem demonstrar as atividades que fazem nas diferentes escolas e isso é muito enriquecedor para os alunos (...) ” (E2)

“A disciplina de EVT está organizada de maneira a abranger um grande leque de competências interdisciplinares, o que faz com que esta participação em atividades e projetos contribua em grande parte para o desenvolvimento das competências (...) ” (E3)

“No entanto é fundamental, atendendo à estrutura funcional da disciplina de EVT, nomeadamente o seu domínio da compreensão e comunicação bem como o ênfase atribuído ao desenvolvimento pessoal do aluno, até porque este tem como meta de aprendizagem no final do 2ºciclo - “compreender as diferenças culturais expressas nos produtos visuais da realidade social envolvente”. ” (E8)

Quando o trabalho do aluno é reconhecido e apreciado por todos, estimula-se a vontade de descobrir, de conhecer, de construir o conhecimento, geram-se aprendizagens e competências muito variadas que valorizam e incentivam à criatividade como nos relatam alguns entrevistados:

“ (...) quando os alunos se envolvem, se entregam a um projeto que passa as paredes da sala de aula, que é apreciado e reconhecido por todos tem de haver um trabalho prévio, uma aprendizagem.” (E4)

“Valorizam e incentivam à criatividade assim como a aquisições de aprendizagens e competências muito variadas.” (E6)

“Todas as atividades que estimulam no aluno a vontade de descobrir, de conhecer, de construir o conhecimento (...) ” (E7)

Esta opinião é corroborada por Bordoni (2003,p.34) quando afirma que “a competência permite a mobilização de conhecimentos para que se possa enfrentar uma determinada situação, uma capacidade de encontrar vários recursos, no momento e na forma adequadas. A competência implica uma mobilização dos conhecimentos e esquemas que se possui para se desenvolver respostas inéditas, criativas e eficazes para problemas novos”.

Quando os alunos se envolvem num projeto que passa as paredes da sala de aula, abrem-se novos horizontes e promove-se o desenvolvimento de projetos que desperta o interesse e a competitividade saudável como se depreende de alguns depoimentos:

“ (...) o que faz com que esta participação em atividades e projetos contribuam em grande parte para o desenvolvimento das competências, e de maneira a adequarmo-nos a qualquer projeto.” (E3)

“Todas as atividades são fundamentais, porque todas são fundamentadas, são preparadas para o efeito, por isso só podem gerar competências e conhecimentos gerais e específicos porque (...) os alunos se envolvem, se entregam a um projeto que passa as paredes da sala de aula (...)” (E4)

“A disciplina de E.V.T., para além de ser muito enriquecedora dentro da sala de aula, também proporciona momentos que permitem abrir novos horizontes aos alunos, a participação em projetos, em concursos, desperta o interesse e a competitividade saudável levando-os para uma evolução constante.” (E5)

O mesmo é defendido por Alves (2003, p.6) ao mencionar que deverá recorrer-se ao que designa de “uma pedagogia de situações – problemas, onde o grande objetivo será o de suscitar conflitos cognitivos de modo a que se desenvolvam competências em situações de aprendizagem significativas para o aluno, produzindo aquisições que ultrapassam os simples saber – repetir ou saber – refazer e assegurando uma boa conservação das aquisições”.

Alguns entrevistados referem que a participação em atividades e projetos interculturais incentivam o aluno a participar cada vez mais numa cultura de escola, proporcionando momentos de aprendizagem fora da sala de aula, apurando o sentido crítico e de observação:

“ (...) ver mesmo o ambiente fora da escola, ver os seus horizontes e participar nos concursos que houver, levados a pensar ir mais além, sempre.” (E1)

“ (...) participam em projetos ou atividades relacionados como por exemplo na elaboração de cartazes para a marcha solidária, quando foi agora na semana da leitura, participar no contexto em que estava Português (...) e quando foi também para a atividade da comemoração dos afetos, eles também fizeram corações, tinha a ver com a formação cívica (...) ” (E2)

“Esta disciplina também proporciona momentos de aprendizagem fora da sala de aula, quando os alunos se deslocam para visitarem uma exposição, verem monumentos (...) ” (E5)

“Como não podia deixar de ser, este tipo de atividades faz desenvolver com os alunos competências (...) levando-os a (...) participar cada vez mais numa cultura de escola.” (E9)

A conclusões idênticas chegou Antunes (2007, p.117), num estudo realizado com professores de EVT: “o trabalho desenvolvido na disciplina, como sendo um trabalho visível, o que leva à motivação e realização quando os objetivos são cumpridos”.

Outros entrevistados acrescentam o facto de as atividades acontecerem fora da sala de aula, o que é muito enriquecedor para as aprendizagens e uma mais-valia pela diversidade de materiais e técnicas que contribuem para uma evolução constante do aluno:

“ (...) para conseguir fazer esses tais projetos, eles veem que cada vez mais a disciplina de E.V.T. é abrangente com todas as disciplinas e têm um enriquecimento muito grande e muitas vezes já também participam quando há a colaboração de várias escolas do Agrupamento, é que depois podem demonstrar as atividades que fazem nas diferentes escolas e isso é muito enriquecedor para os alunos, porque eles veem as diversidades de materiais, de técnicas, de aprendizagem que vão fazendo nos agrupamentos ou mesmo fora do agrupamento.” (E2)

“Esta disciplina também proporciona momentos de aprendizagem fora da sala de aula, (...) ou seja estão em constante desenvolvimento.” (E5)

“Todas as atividades (...) são uma mais-valia para a disciplina.” (E7)

Perante estes relatos, podemos concluir que a participação em atividades e projetos interculturais são uma mais-valia no desenvolvimento de aprendizagens e competências muito variadas nomeadamente no domínio das artes, no domínio de atitudes de solidariedade, cooperação e de civismo, incentivando e promovendo um envolvimento responsável e gerador de criatividade. Tal como refere Perrenoud (2001, p.59), “aprender algo de novo ou, no mínimo, afinar, consolidar, completar as aprendizagens, ou estimular a sua transferência e a sua mobilização”.

O mesmo autor refere ainda que para desenvolver competências é preciso, acima de tudo, trabalhar problemas e por projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar os seus conhecimentos e, em certa medida, completa-los. (Perrenoud, 2000^a).

3.3.3. O contributo de EVT para o sucesso dos alunos

Em relação a esta questão, um entrevistado salienta o contributo muito significativo para a formação integral do aluno como indivíduo livre, autónomo e responsável. O mesmo entrevistado acrescenta ainda que a disciplina é lugar de realização pessoal e social, promotora de aprendizagens significativas e de forte inclusão escolar:

“As competências desenvolvidas na disciplina de E.V.T. contribuem de forma significativa para a formação integral do aluno como indivíduo livre, autónomo e responsável. A disciplina de E.V.T. torna-se, assim, lugar de realização pessoal e social promotora de aprendizagens significativas e de forte inclusão escolar.” (E9)

Na opinião de dois entrevistados, a disciplina contribui de forma significativa para o desenvolvimento do sentido crítico e de observador, salientando a capacidade de reconhecimento e utilização de diversos materiais e a implicação direta no desenvolvimento do sentido da coordenação, orientação e da destreza manual:

“ (...) com aquilo que aprendem, tanto a nível de destreza manual, como de utilização dos diversos materiais, como chamar as coisas pelo nome e isso é importantíssimo para o futuro dele (...) ” (E1)

“Eu penso também que, as competências desenvolvidas em E.V.T. são fundamentais para o futuro do sucesso dos alunos, ao nível do enriquecimento pessoal deles e não só, a nível académico, porque eles saberem, como já foi dito, utilizar corretamente os materiais, saberem olhar, saberem observar as coisas que nos rodeiam, de uma maneira diferente daquelas que estavam habituados, é muito importante saber, terem a noção de que um trabalho bem apresentado, com rigor, a limpeza, saber coordenar todos esses aspetos é muito importante para o futuro dos alunos (...) ” (E2)

Um outro entrevistado refere que a disciplina é lugar de integração de conhecimentos, de capacidades e de atitudes, promotora de saber em ação:

“São bastante positivas, porque integram conhecimentos, capacidades e atitudes que são entendidas como um saber em ação.” (E3)

Estes resultados corroboram as conclusões da investigação realizada por Antunes (2007,p.124) aos professores de EVT ao referir que “a maioria dos professores está satisfeita com o trabalho que desenvolve, o que tem repercussões no sucesso dos alunos”

É referido também por um entrevistado que as competências da disciplina são fundamentais para que os alunos desenvolvam uma compreensão dos processos, sendo ainda geradoras de atitudes positivas face à atividade intelectual e ao trabalho prático:

“As competências não se identificam como um mero conhecimento memorizado em termos de fatores e procedimentos. Estas são fundamentais para que os alunos desenvolvam uma compreensão dos processos de todas as disciplinas, assim como a atitude positiva face à atividade intelectual e ao trabalho prático.” (E3)

3.4. A especificidade de EVT

3.4.1. A relação entre metodologia de trabalho e as competências desenvolvidas em EVT

No que diz respeito a esta questão, os entrevistados consideram que esta metodologia é muito importante para o desenvolvimento global do aluno, nomeadamente ao nível da autonomia e independência na resolução de problemas, porque favorece a autoformação futura do aluno:

“ (...) é pensar no tema, é trabalhar o tema de uma forma diferente e com esse trabalho, chegar às outras pessoas e eles aplicam isso a qualquer trabalho que façamos. É eles sentirem que através do trabalho, sabem como fazer e fazem, para poderem chegar ao ótimo.” (E1)

“ (...) através do método de resolução de problemas, eles sabem que para fazer seja o que for, (...) para que tipo de trabalho é, que pedido, (...) qual é o contexto para que eu quero fazer o meu trabalho (...), eles terem a noção de que para realizar seja o que for (...), vai estar presente em tudo, não é?” (E2)

“(...) a autoformação futura do aluno e a sua independência na resolução de problemas.” (E9)

São testemunhos que vão ao encontro da perspetiva de Antunes (2007,p.138), segundo a qual “esta metodologia é muito importante no desenvolvimento global do aluno, nomeadamente ao nível da autonomia e porque favorece as situações e problemas do dia a dia”. É neste sentido que se orientam as práticas atuais em educação: “a autoformação futura do aluno e a sua independência na resolução dos problemas.” (DGEBS, 1991, p.205)

Para outro entrevistado, esta metodologia, ou seja, o método de resolução de problemas funciona como um estímulo porque os alunos são incentivados na procura de soluções adequadas aos problemas detetados, permitindo o desenvolvimento estruturado da criatividade e do poder expressivo:

“Ao utilizar o método de resolução de problemas, nas suas diferentes fases, os alunos são incentivados a encontrar soluções adequadas, facilmente perceptíveis aos problemas detetados, permitindo o desenvolvimento estruturado da sua criatividade e do seu poder expressivo.” (E8)

A disciplina trabalha em torno de situações/problemas bem definidos e é a partir deles que o processo se desenrola e se desenvolvem um conjunto de atividades conducentes à resolução de problemas com vista à aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências e a um sentido real integrador das novas aquisições, como depreendemos dos testemunhos seguintes:

“Uma vez que está em causa a formação de cidadãos, a base de trabalho adequado à disciplina de EVT é a prospeção do meio. Esta prospeção presta-se especialmente ao desenvolvimento de unidades de trabalho centradas em assuntos e problemas bem definidos (...). Assim sendo, as situações/problemas detetadas pelos alunos, ou por eles sentidas como relevantes, vão desenvolver-se num conjunto de atividades conducentes à resolução dos problemas enunciados (...) através de um processo solicitador da aquisição dos conhecimentos a adquirir. Sendo assim, a situação inicial dá a estes conteúdos e atividades um sentido real integrador das novas aquisições.” (E3)

“Com o método de resolução de problemas, os alunos são confrontados com as situações/problemas e sabem que é a partir deles que o processo se desenrola e se desenvolvem as atividades com vista à aquisição de conhecimentos e desenvolvimento das competências.” (E6)

“Em torno das situações/problema detetadas pelos alunos (...) desenvolver-se-á um conjunto de atividades conducentes à resolução de problemas ao nível a que os alunos podem tratá-los, através da aquisição dos conteúdos a dominar.” (E9)

O programa de EVT (DGEBS – volume II), lançado em 1991, ainda em vigor, realça essa intenção, ao incentivar que a partilha de saberes deve surgir através de um processo integrado de resolução de problemas, a partir do qual o professor poderá e deverá desenvolver o seu trabalho, ainda que não com um carácter obrigatório, mas sim de orientação.

Um outro entrevistado salienta a importância desta metodologia para a disciplina, cuja principal preocupação recai sobre o processo, tendo em conta as técnicas como meios para a resolução dos problemas:

“ (...) cuja principal preocupação recai sobre o processo, muito embora seja necessária a obtenção do produto final.” (E7)

Antunes (2007,p. 116), no estudo que realizou, constatou que “é a metodologia que melhor se adequa às unidades de trabalho” nesta disciplina.

Na opinião de um entrevistado, a aplicação do método de resolução de problemas em cada atividade permite desenvolver no aluno a capacidade de reconhecer passo a passo as várias fases para a realização de um projeto ou tarefa, despertando o interesse pela pesquisa e investigação, o que vai sensibilizar e despertar para a sua aplicação noutras disciplinas.

“É fundamental a aplicação do método de resolução de problemas na aplicação de cada atividade o que vai despertar para a sua aplicação noutras disciplinas/áreas. Por vezes os alunos limitam-se a copiar ideias e a pedir que outros realizem o trabalho por eles. Assim, com este método, os alunos conhecem passo-a-passo as várias fases para a realização de uma tarefa/projeto despertando assim o interesse pela pesquisa e investigação.” (E5)

A mesma opinião é corroborada por Silva, San Payo & Gomes (1992, p. 50) quando afirma que “resolver problemas poderá levar ainda à descoberta de novos interesses. Um problema tratado em grupo poderá levar à formação de valores sociais e pessoais, nomeadamente ao respeito pelas diferenças e à autoestima, pela importância da contribuição individual para um fim comum”.

Outro entrevistado estabelece uma relação direta com as características da disciplina, uma vez que ela trabalha na base de problemas e situações do dia a dia do aluno. Este entrevistado salienta que, pelo facto do aluno se envolver em todo o processo, nomeadamente na realização e concretização de atividades e trabalhos que vão ao encontro dos seus interesses, e na

avaliação do seu próprio trabalho, capacitam-no de competências de ordem cognitiva, motora, afetiva e social.

“A metodologia utilizada para o desenvolvimento das atividades tem uma relação direta com as características da disciplina uma vez que ela trabalha na base de problemas e situações do cotidiano do aluno. (...) todas as etapas que o aluno tem que percorrer ou seja, todo o processo para a concretização e avaliação do seu próprio trabalho capacitam o aluno de competências de ordem cognitiva, afetiva, motora e social. No meu entender, estas competências são desenvolvidas, como eu já referi, porque o aluno realiza atividades e trabalhos que vão de encontro aos seus interesses.” (E4)

Esta ideia é corroborada por Perrenoud (2001, p.58) quando afirma que “o aluno não pode ficar pelo que já sabe, ele deve aprender algo de novo, consolidar, completar as aprendizagens e perceber que as pode usar, deve aprender e compreender para ter sucesso”.

Em suma, o método de resolução de problemas é extremamente eficaz e fecundo na disciplina de EVT, quer para o desenvolvimento e realização de projetos e trabalhos, quer para a articulação efetiva com as várias disciplinas.

Como afirma Fonseca (1999,p.42), “a resolução de problemas como método, deverá tornar-se um hábito. Sendo um processo de criação, é flexível, podendo ser adaptado pelo aluno à sua maneira de ser e ao tipo de problema a resolver. O processo interiorizado torna-se uma capacidade, a capacidade de encontrar por si próprio os conhecimentos de que necessita e de resolver com autonomia qualquer tipo de problema”.

3.4.2. O modo de trabalho em par pedagógico

Relativamente a esta questão, todos os entrevistados foram unânimes em considerar que o trabalho em par pedagógico influencia sempre a prática pedagógica de cada um e a avaliação. Referem ainda que, tendo em conta a natureza da disciplina e a faixa etária dos alunos, é fulcral o trabalho em par pedagógico para que se consiga dar resposta às necessidades dos alunos e à orientação do percurso de aprendizagem de forma individualizada e adaptada ao ritmo e perfil cognitivo e comportamental de cada aluno.

“ (...) se o par se entende (...) eles têm muitos benefícios, eu acho que a disciplina de E.V.T. tem que ser dada a par porque é muito prática (...) ” (E2)

“O trabalho em par pedagógico, quer queiramos quer não, tem sempre influência na prática pedagógica de cada um e na avaliação, (...) tanto a nível de conteúdos como de estratégias de atuação, aprendemos uns com os outros quer a nível profissional quer pessoal e isso é muito bom. (...) Este trabalho em par pedagógico é positivo e enriquecedor (...) ” (E4)

“Dada a natureza da disciplina e a faixa etária em que se encontram os alunos, é fulcral o trabalho em par pedagógico, só assim se consegue dar respostas às necessidades dos alunos e orientar o percurso de aprendizagem de forma individualizada e adaptada ao ritmo e perfil cognitivo e comportamental de cada aluno.” (E7)

“A junção das duas disciplinas influencia tanto a prática pedagógica como a avaliação dos alunos (...) e a atuação na sala de aula.” (E9)

Estes testemunhos confirmam o trabalho desenvolvido por Moraes, (2006) e Antunes 2007) relativamente ao modo de trabalho pedagógico, como sendo um privilégio o facto de estarem dois professores na sala de aula, o que permite um trabalho mais individualizado e, não menos importante, a oportunidade de se complementarem, ajudarem e aprenderem em conjunto. Por outro lado, pode ser até um incentivo, na medida em que são dois e podem distribuir o trabalho, fazer coisas diferentes, e havendo predisposição, poder-se-á tirar mais rendimento desta forma de trabalhar, acabando por beneficiar não só os pares, mas igualmente os alunos.

No entanto, para cinco entrevistados, a diversidade de opiniões e as diferentes formas de “ver” e “pensar” a disciplina induzem alguma forma de “conflito”. Apesar disso e como referem os entrevistados, quando é discutido entre o par pedagógico, é quase sempre uma mais-valia para o desenvolvimento da disciplina e de cada um, a oportunidade de partilha de novos e vários conhecimentos, experiências, ideias e estratégias de adequação:

“ (...) sobretudo, eu acho que é a troca de experiências, é a troca de escolas, quando vamos de umas para as outras, levamos muitos conteúdos, aprendizagens e sobretudo a troca de saberes entre pares pedagógicos é uma mais-valia para a disciplina.” (E2)

“ (...) são duas pessoas a orientar o trabalho numa sala de aula, (...) temos a oportunidade de ter novas e várias experiências (...) ” (E4)

“ (...) temos sempre a oportunidade de ter novas e várias experiencias quer a nível de conteúdos e ensinamentos. Aprendemos uns com os outros e isso é muito bom (...) ” (E5)

“São sempre dois a pensar e isso é muito positivo (...), a partilha de conhecimentos é muito importante.” (E6)

“A diversidade de opiniões, as diferentes formas de “ver” e “pensar” a disciplina (...) quando discutidas entre o par pedagógico é quase sempre uma mais-valia para o desenvolvimento da disciplina de EVT.” (E8)

São dados que vão ao encontro do estudo realizado por Antunes (2007,p.127) que concluiu que “a relação entre o par pedagógico e professor/aluno, a partilha de experiencias e de ideias, as diferentes formas de estar é um processo importante”.

O modo de trabalho pedagógico em par torna mais enriquecedora a disciplina e as atividades e projetos em grande escala pelo facto de serem duas pessoas, com formação académica diferente, com diferentes experiências, com características e métodos de ensino diferentes a orientar o trabalho em grande grupo na sala de aula:

“ (...) a junção das duas disciplinas numa só implica que dois colegas, com formação diferente, lecionem a mesma disciplina.” (E3)

“ (...) cada um com a sua forma de ser, de agir, com as suas ideias e com pontos de vista diferentes em relação a este ou aquele aspeto que diga respeito à avaliação.” (E4)

“São sempre dois a pensar, (...) a formação de duas pessoas e o seu saber (...)” (E6)

“ (...) os professores devem praticar e aperfeiçoar as suas competências, no sentido de definir e caracterizar os diferentes métodos de ensino e atuação na sala de aula (...) no enriquecimento das ideias, experiências e práticas letivas.” (E9)

O mesmo é confirmado em Antunes (2007,p.132), na medida em que “o facto de trabalhar com par pedagógico contribui para a evolução a nível profissional, e o bom relacionamento entre agentes educativos é fundamental para o funcionamento das aulas. E ainda, pelo facto de os professores que constituem o par pedagógico serem por vezes de áreas diferentes, o que permite enriquecer ambos, através da troca de experiencias e de opiniões”.

Um entrevistado refere que, quando o par não se ajusta, o ritmo das aulas não é satisfatório e os alunos não aprendem adequadamente. Este aspeto influencia negativamente o ambiente da sala de aula:

“(...) quando o par não se ajusta, o ritmo das aulas não é satisfatório, os alunos não aprendem adequadamente, porque o ambiente de sala de aula torna-se pesado.” (E3)

O mesmo entrevistado refere ainda que a opinião dos dois nem sempre é a mesma e que cada um tende a enfatizar as suas ideias e o terem que se adaptar um ao outro são aspetos menos positivos no trabalho em par pedagógico:

“O terem que se adaptar um ao outro, sendo que cada um tende a enfatizar as suas áreas prediletas. (...) a opinião dos dois nem sempre é a mesma.” (E3)

O mesmo é evidenciado no estudo de Antunes (2007, p.129), pois a “partilha da condução da aula, relação com o par pedagógico, questões de personalidade, domínio das áreas, distribuição do trabalho e responsabilidade podem gerar alguns conflitos”. A este propósito, quatro

entrevistados referem que o trabalho em par pedagógico limita a autonomia do professor, cada um tem de estar sempre dependente da opinião do outro, devem chegar sempre a um consenso, a um entendimento para que o aluno seja beneficiado. A idêntica conclusão chegou Antunes (2007,p.117) ao constatar que "a autonomia do professor de EVT é limitada visto ser um trabalho que se desenvolve em parceria".

" (...) se trabalhares sem par tens mais autonomia, podes fazer tudo o queres e com o par, tens que te adaptar, tem que haver uma adaptação, mas tem muitas vantagens." (E2)

" (...) uma pessoa está sempre dependente da opinião de outra pessoa, não pode ou é suposto não poder avançar com uma ideia sem consultar previamente o colega, há sempre uma dependência que por vezes se torna um entrave." (E4)

" (...) os professores em causa têm que estar sempre dependentes da opinião do outro e, por isso, devem chegar sempre a um consenso." (E9)

Em suma, os conhecimentos e capacidades adquiridas na disciplina e o desenvolvimento de competências contribuem, de uma forma muito positiva, para a formação de indivíduos capazes de tomar decisões. São ainda considerados um meio para um bom desenvolvimento da sensibilidade física e intelectual.

É referenciada a metodologia da disciplina como relevante para o desenvolvimento global do aluno, nomeadamente ao nível da autonomia e independência na resolução de problemas, permitindo o desenvolvimento estruturado da criatividade e do poder expressivo.

No entanto, é reconhecido pelos entrevistados que a disciplina é vista por uma grande parte dos pais como uma "disciplina menor". Por outro lado, é destacado o reconhecimento e valorização das aprendizagens pelos alunos.

É referenciada também pelos entrevistados a importância do trabalho em par pedagógico na orientação do percurso da aprendizagem de forma individualizada e adaptada ao ritmo e perfil

cognitivo e comportamental de cada aluno, embora também reconheçam a existência de dificuldades na perda de autonomia pedagógica de cada docente, levando nalguns casos, a eventuais conflitos.

3.5. A avaliação em EVT

Perante esta questão, todos os entrevistados foram unânimes em considerar que ela é constante e diária, os alunos são avaliados a partir do momento em que entram na sala de aula, a nível das atitudes e comportamento, nomeadamente o interesse, a participação e a cooperação em grupo:

“Avaliamos, (...) o processo é mais contínuo, é diário, constante, eu acho. Porque estamos sempre a avaliar o que já ensinamos e o que eles concretizam no momento (...)” (E1)

“ (...) os alunos diariamente, a partir do momento que entram na sala de aulas, estão a ser avaliados, desde a sua postura, desde que se sentam, a maneira como recebem os instrumentos de trabalho, os materiais que vão ser utilizados (...) e como utilizam todos esses materiais (...)” (E2)

“ A partir do momento em que o aluno entra na sala de aula, está a ser avaliado a nível das atitudes. (...). Avalio em todas as aulas as atitudes, e no final de cada unidade, os trabalhos realizados.” (E3)

“Os alunos são avaliados diariamente pela prestação nas aulas (...)” (E7)

A avaliação em EVT é, assim, realizada sistematicamente através da avaliação direta do desempenho nos trabalhos e tarefas realizadas na sala de aula e ao longo das unidades de trabalho.

“Como a disciplina é prática, a avaliação é contínua, depois quando terminam um trabalho, seja esse trabalho qual for, bidimensional e/ou tridimensional, é avaliado (...)” (E2)

“Na disciplina de E. V. T. trabalha-se por unidades de trabalho, portanto quando se concretiza cada unidade de trabalho, há lugar à avaliação, ou seja, reúnem-se todos os trabalhos desenvolvidos ao longo

dessa unidade (...). Para cada proposta de trabalho é atribuída uma menção que vai de não satisfaz ao excelente (...) ” (E4)

“Em cada atividade realizada, os alunos são sempre submetidos a uma avaliação qualitativa e quantitativa(...) ” (E5)

“Vários são utilizados, entre eles a observação direta e de registo.” (E6)

“A avaliação na disciplina de EVT é realizada sistematicamente através da avaliação direta do desempenho do aluno.” (E8)

Estas opiniões vão no sentido de Veiga Simão (2003, p.126) quando afirma que “a avaliação das aprendizagens constitui um instrumento de adaptação constante das formas de ensino às características e necessidades dos alunos e, por outro, um instrumento para facilitar a promoção do controlo e da responsabilidade por parte do aluno sobre o seu próprio processo de aprendizagem”.

O mesmo é referido pela DGEBS (1991), segundo a qual a avaliação em Educação Visual e Tecnológica é contínua, feita com base no desenrolar dos trabalhos e não em provas criadas exclusivamente para esse efeito.

Na opinião de um entrevistado, a avaliação é contínua, centrada no processo e é feita em relação a cada atividade.

“A avaliação na disciplina de E.V.T. é contínua, feita com base no desenrolar dos trabalhos, em cada atividade realizada (...) ” (E9)

Este facto é corroborado por Costa (2004) para quem a avaliação das aprendizagens envolve atividades, técnicas e instrumentos de avaliação que permitem ao avaliador verificar se o aluno adquiriu os conhecimentos, capacidades, atitudes, e mesmo no caso menos óbvio, da avaliação de conhecimentos, aquilo que o avaliador faz é a observação de certas competências do aluno, isto é, a observação dos seus saberes postos em ação.

Como referem dois entrevistados, a avaliação é feita em relação a cada atividade e em vários momentos, nomeadamente pelos trabalhos de grupo, portefólios e fichas formativas. Estes entrevistados salientam que estes momentos de avaliação ajudam a conhecer melhor cada aluno, ou seja, os seus gostos, sensibilidade e a sua opinião de modo a melhorar os resultados e a ultrapassar medos e dificuldades.

“Para mim, a disciplina de E.V.T. ajuda a conhecer melhor cada aluno, os seus gostos, a sua sensibilidade, a sua opinião, e a ultrapassar medos e dificuldades.” (E5)

“Trabalhos de casa; Trabalhos de grupo; Portefólio; Fichas formativas; ...” (E7)

Tal como refere Veiga Simão (2003, p.138), citando (Tapia, 1995), “a forma de avaliar o aluno, dado que as avaliações são inevitáveis e necessárias, será a de organizar as avaliações ao longo do curso de forma a que: a) os alunos as considerem como uma ocasião para aprender, b) se evite, na medida do possível, a comparação de uns com os outros e c) se acentue a confrontação do aprendente consigo mesmo para que se maximize a constatação dos avanços”.

Alguns entrevistados referem que utilizam grelhas de avaliação de atitudes/ comportamentos e de conhecimentos para cada proposta de trabalho, tendo em conta os itens de avaliação ou parâmetros estabelecidos, o que orienta e ajuda na classificação atribuída no final de cada período. Destacam ainda que os alunos são sempre informados das suas avaliações com as observações de melhorias e correções.

“ (...) faço grelhas de comportamento (...) e também avaliação sobre os trabalhos” (E1)

“Na disciplina avalio os alunos a nível cognitivo e ao nível do desenvolvimento das atitudes. (...) Ao nível cognitivo faço grelhas de avaliação.” (E3)

“ (...) tendo em conta os itens de avaliação ou parâmetros estabelecidos (...) geralmente faço grelhas de avaliação para cada proposta de trabalho e não podia ser de outra forma porque cada trabalho tem parâmetros específicos que nos orientam e nos ajudam a ser mais justos na classificação que atribuímos a cada trabalho.” (E4)

A utilização de instrumentos de avaliação diversificados é reconhecida no diploma que regula a avaliação das aprendizagens dos alunos do Ensino Básico (Despacho Normativo nº 30/2001).

Para além das grelhas de avaliação de conhecimentos e comportamentos/ atitudes são também utilizadas fichas de registos periódicos individuais e fichas de autoavaliação, confrontando-se o trabalho produzido com os resultados obtidos.

“A autoavaliação é importante, sobretudo ele sabe o que ele teceu ali, o que ele já sabe fazer que não sabia, aliás acho que até mencionam com gosto, afirma que “agora já sei, já fui capaz”.” (E1)

“ (...) os alunos participam nessa avaliação, primeiro os professores dão a sua nota, mas depois eles fazem a auto avaliação e muitas vezes também fazemos a comparação com os trabalhos dos colegas (...), o aluno participa e depois é a avaliação dos trabalhos todos, que contam para a nota final e o seu comportamento” (E2)

“ (...) confronta-se o trabalho produzido por cada aluno com os resultados obtidos.” (E4)

“Utilizam-se também fichas de avaliação de competências, fichas de avaliação diagnóstica, registo periódico individual, fichas formativas e fichas de autoavaliação (aluno).” (E8)

Estas opiniões remetem para a perspetiva de Veiga Simão (2003, p.131) quando enuncia que “toda a atividade avaliativa é um processo em três etapas: a) recolha de informação, que pode ser instrumentada ou não; b) análise da informação e juízo sobre o resultado dessa análise e c) tomada de decisão de acordo com a formulação do juízo de valor”.

Em suma, a avaliação na disciplina não incide apenas sobre o produto final trabalhos/exercícios realizados pelos alunos, mas considera também o processo de obtenção desses produtos. A disciplina dá atenção não apenas aos domínios cognitivos e psicomotores, mas também ao nível do desenvolvimento afetivo. Neste sentido, é também valorizada a avaliação das atitudes e comportamentos, nomeadamente o interesse, a participação e a cooperação no grupo e não

apenas as competências demonstradas na realização das atividades ou os conhecimentos e capacidades evidenciadas.

3.5.1. Operacionalização da avaliação

Em relação a esta questão, dois entrevistados consideram que a avaliação deve ser contínua, formativa e global, salientando que devem ser estipulados critérios de atuação que devem ser do conhecimento dos alunos e dos encarregados de educação. Estes entrevistados referem ainda que a avaliação deve considerar os processos de aprendizagem e o contexto em que a mesma se desenvolve ao nível das competências atitudinais, domínio da aplicação, capacidades e conhecimentos.

“Estes critérios são explicados aos alunos na entrega da ficha de autoavaliação, e é de referir que esta mesma ficha é fornecida aos encarregados de educação para que estes tomem conhecimento e assinem.” (E3)

“A avaliação deve considerar os processos de aprendizagem, o contexto em que a mesma se deve desenvolver, as competências no domínio das atitudes e no domínio da aplicação/ capacidade/ conhecimentos.” (E9)

Esta ideia é corroborada por Alves (2004, p.44) quando refere que “urge clarificar os critérios sobre os quais o professor se apoia para fundamentar as suas decisões e definir os indicadores mais adequados aos contextos. Isto ajudará os alunos a construir o seu percurso de aprendizagem, fazendo dos momentos de avaliação verdadeiras atividades conscientes e formadoras.”

A escolha das modalidades e instrumentos de avaliação, segundo Fernandes (2002, pp.70-71), depende das “finalidades e objetivos pretendidos, do que vai ser objeto de avaliação, da área

disciplinar e nível de escolaridade a que se aplicam, do tipo de atividade em que o desempenho se manifesta, do contexto dos próprios avaliadores”.

A avaliação formativa e contínua tem implicações diretas na melhoria das aprendizagens dos alunos e permite ao professor determinar o ponto de situação face ao processo de ensino – aprendizagem; daí a importância e valorização do processo e não só o produto.

“A avaliação formativa é importante, faz parte do processo avaliativo, daí a valorização do processo e não só o produto. A avaliação formativa tem implicações diretas na melhoria das aprendizagens dos alunos, sendo esta formativa e contínua, permite ao professor determinar o ponto de situação do aluno face ao processo de ensino - aprendizagem.” (E7)

Tal como afirma Veiga Simão (2003,p.126), “a avaliação formativa acompanha todo o processo de aprendizagem, permitindo ao professor adequar as tarefas a cada situação específica, o que implica, tal como afirma Abrecht (1994), que ela não deve ser encarada como um método, mas antes como uma atitude”. Ainda segundo Cortesão e Torres (1993), esta modalidade de avaliação é vista como “uma bússola orientadora” do processo ensino – aprendizagem.

Sendo a disciplina essencialmente de carácter prático, o professor tem a possibilidade de prestar um apoio e uma orientação mais direta e sistemática no desenvolvimento dos trabalhos, o que vai servir de estímulo e incentivo constante para o reforço das aprendizagens, permitindo, assim, que os alunos se apropriem das competências essenciais, como podemos observar dos seguintes testemunhos:

“ (...) a nossa disciplina também se eles têm um trabalho prático para fazer, não é?, eles vão fazer esse trabalho, mas estão mais descontráidos porque sabem que não é um teste, no entanto, nós não deixamos de lhes dizer que o que estão a fazer é a avaliação deles.” (E2)

“Como a disciplina de E. V. T. é essencialmente de carácter prático, o apoio que o professor presta para o desenvolvimento dos trabalhos é mais que uma orientação, é um estímulo constante para o reforço às aprendizagens e eu penso que dessa forma pomos em prática a avaliação formativa (...) ” (E4)

“O aluno é acompanhado ao longo das unidades de trabalho pelos professores, quer na observação direta e sistemática do trabalho elaborado, quer na utilização das fichas de avaliação de competências, permitido assim, que os alunos se apropriem das competências essenciais.” (E8)

Esta ideia é defendida por Alves (2004, p.74) ao referir que “a avaliação deve ser entendida como uma atividade cognitiva onde o professor explicita e negoceia os critérios das produções escolares e que construa, com os alunos, os indicadores que permitirão objetivar os critérios. Esta atitude fará com que o aluno se torne ele próprio autorregulador e corresponsável na regulação das atividades e sua aprendizagem.”

Todos os entrevistados são unânimes em considerar que esta modalidade de avaliação é a mais utilizada e a mais importante para a disciplina porque acontece em cada trabalho que se faz, em cada atividade que se realiza e ainda através de fichas de autoavaliação de desempenho. Os alunos são, assim, confrontados diariamente com as suas dificuldades, o que vai ajudar a criar mecanismos para a superação dessas dificuldades e a ultrapassar obstáculos.

“ (...) eles estão constantemente a ser avaliados(...), em cada atividade que realizam, eles estão a ser avaliados, eles próprios avaliam-se durante o decorrer das aulas, se correu bem, se correu menos bem eles notam.” (E1)

“Eu penso que, portanto, a avaliação formativa na nossa disciplina é fundamental, (...) o que estão a fazer é a avaliação deles. Eu acho muito mais importante a nossa avaliação ser formativa do que depender dos conteúdos que nós estamos a dar, (...) eles saberem aplicar os conteúdos corretamente, (...) eles sabem que estão a fazer aquilo de uma maneira descontraída (...) ” (E2)

“Relativamente à avaliação formativa, esta é posta em prática através de uma ficha de auto - avaliação, em que constam todos os critérios a que o aluno vai ser avaliado.” (E3)

“A Avaliação formativa é o modelo de avaliação mais utilizado na disciplina de EVT.” (E8)

São testemunhos que vão ao encontro da perspetiva de Veiga Simão (2003,pp.134-135), segundo a qual “sem esses momentos de auto – avaliação, o estudante não pode perceber tão

bem os progressos que está a realizar, o objetivo que deve atingir, o esforço que deve despende para ter sucesso na realização de uma tarefa”.

O mesmo é corroborado por Alves (2003, p. 208) quando refere que “é preciso confrontar os alunos com situações que os intriguem de modo a que sejam obrigados a exercitar uma determinada mobilização que os leve a pôr em ação um dado saber, um conhecimento, enfim, que sejam capazes de pensar, refletir, e agir para resolver, sendo necessário desenvolver a autonomia no aluno, a qual está indissociavelmente ligada à autoavaliação”.

3.5.2. A definição de critérios

Todos os entrevistados consideram que a avaliação passa pela definição de critérios que sejam do conhecimento dos alunos. Acrescentam que eles devem ser elaborados no departamento e grupo disciplinar, indo ao encontro dos da escola, não descurando os específicos da disciplina.

“Os critérios de avaliação dos alunos na disciplina são definidos pelo grupo disciplinar e com base nos critérios da escola (...) ” (E4)

“Os estipulados no Departamento e os específicos da disciplina.” (E6)

“Os critérios de avaliação dos alunos são elaborados pelo grupo disciplinar, com base nos critérios definidos pela Escola, que são domínio cognitivo e atitudinal.” (E9)

Os critérios utilizados estão circunscritos a três domínios: o domínio do saber, que abrange os conhecimentos; o domínio do saber-fazer, que abrange as capacidades e aptidões; e o domínio do saber-ser, que abrange as atitudes e valores. A cada um destes domínios é atribuída uma percentagem, percentagem essa que é variável de escola para escola, como podemos constatar nos excertos:

“Os conhecimentos e técnicas são avaliados, apenas pela maneira como são utilizados pelos alunos e para resolver os problemas (...). É atribuído 40% às atitudes e valores, e 60% às aptidões/capacidades/conhecimentos” (E3)

“ (...) estão relacionados com o domínio cognitivo que abrange os conhecimentos, as capacidades e as competências, e o domínio atitudinal, que abrange os comportamentos, valores e atitudes.” (E4)

“Os alunos são avaliados nos domínios das capacidades cognitivas e das atitudes e valores.” (E7)

“Os critérios, utilizados estão circunscritos a três domínios : Cognitivo (20%); Capacidades (50%) e Atitudes e Valores (30%)” (E8)

O mesmo é defendido por Alves (2004, p.132) ao referir que a “definição de critérios e a construção de indicadores permitirão realizar a “leitura” do objeto e conduzirão à seleção de pertinentes instrumentos e técnicas de avaliação.”

Ainda dentro da mesma questão, os entrevistados identificaram aspetos mais positivos e menos positivos no processo de avaliação da disciplina.

Todos os entrevistados consideram que, no processo de avaliação, os aspetos mais positivos a ter em conta são no domínio das atitudes e valores, nomeadamente a responsabilidade, a participação, o empenho, o comportamento, a entreaajuda (ajudar o outro), a motivação, a criatividade e a assiduidade. Acrescentam também a postura ativa face aos problemas e a persistência na execução das tarefas:

“Eu dou muita importância à participação do aluno (...), até se empenham, até querem participar, vão-se esforçando um bocadinho, verifica-se o esforço deles em tentar participar, tentar realizar, em procurar saber ajudar o outro (...) ” (E1)

“ (...) assiduidade, o empenho, a maneira como enfrenta o problema, como é que conseguiu executar a tarefa, se teve dificuldades, se não teve, se participou, se foi ativo (...) ” (E2)

“No processo de avaliação os aspetos mais positivos têm a ver com a forma como se processa a avaliação, pois os alunos tomam parte dessa avaliação uma vez que ela acontece no dia a dia da aula, em cada tarefa da sala de aula.” (E4)

“Aspetos mais positivos: comportamento, criatividade, empenho e motivação.” (E5)

“Os aspetos mais positivos são: comportamento, interesse e sentido de responsabilidade.” (E9)

A utilização dos conhecimentos e técnicas na aplicação em novas tarefas e a postura na resolução dos problemas para aprofundar e adquirir novos conhecimentos são os aspetos a considerar no processo de avaliação, tal como podemos depreender dos depoimentos que se seguem:

“ (...) eles aplicam os conteúdos da teoria que nós damos, eles aplicam diariamente na prática o que nós damos, (...) eles sabem aplicar, eles já estão a aplicar os conteúdos de uma maneira muito mais descontraída” (E2)

“Os conhecimentos e técnicas são avaliados, apenas pela maneira como são utilizados pelos alunos e para resolver os problemas (...) ” (E3)

Há ainda quem considere relevante a quantidade de factos e dados que conhece relativamente à adequação ou relevância em função da tarefa. Os mesmos entrevistados referem ainda a forma como se processa a avaliação (os alunos tomam parte dessa avaliação) e a evolução global dos alunos.

“ (...) como são aproveitados para alargar e adquirir novos conhecimentos. Um dos critérios de avaliação é portanto a quantidade de factos e dados que conhece (...) à adequação ou relevância em função da tarefa.” (E3)

“No processo de avaliação os aspetos mais positivos têm a ver com a forma como se processa a avaliação, pois os alunos tomam parte dessa avaliação uma vez que ela acontece no dia a dia da aula, em cada tarefa da sala de aula.” (E4)

Todos os entrevistados consideram que os aspetos menos positivos no processo de avaliação estão relacionados com a falta de empenho, interesse e persistência na concretização das tarefas aliado ao incumprimento de regras e não valorização do seu próprio trabalho.

“O aspeto negativo que eu acho é eles saberem que muitas vezes, como não têm os testes, parece que não têm que saber os conteúdos que estão a dar (...)” (E2)

“O aspeto menos positivo, na minha opinião é quando o aluno não valoriza o seu próprio trabalho, logo não se dedica, não se esforça para superar as suas dificuldades.” (E4)

“ (...) menos positivo, a falta de interesse do aluno.” (E6)

“Os menos positivos são: falta de rigor e desinteresse.” (E9)

O pouco esforço para superar as dificuldades, a falta de dedicação e rigor e o desleixo na apresentação dos trabalhos são alguns dos aspetos menos positivos apontados pelos entrevistados:

“O aspeto menos positivo, na minha opinião, é quando o aluno (...) não se esforça para superar as suas dificuldades.” (E4)

“Aspetos menos positivos: falta de rigor, sem cuidado na apresentação e desinteresse.” (E5)

3.5.3. A utilização de testes em EVT

Nesta questão, surgem opiniões diferentes. Há entrevistados que concordam com o recurso aos testes sumativos na disciplina e há outros que não concordam.

Cinco dos oito entrevistados não recorrem aos testes escritos para testar os conhecimentos dos alunos porque, como referem, a realização de qualquer atividade põe em prática os

conhecimentos adquiridos com mais consistência, salientando que os testes podem significar muito pouco, uma vez que a resolução de uma pergunta de um teste pode ser memorizada.

“A importância dos testes na disciplina? Utilizamos por vezes testes errados na nossa disciplina, lá está, porque fazemos uma avaliação constante (...)” (E1)

“Eu por acaso não sou a favor dos testes, eu acho que como a disciplina é muito prática e se eu incutir nos alunos a responsabilidade de que tudo o que estão a fazer na aula de E.V.T. é como um teste e é o somatório dos conteúdos todos que nós vamos lecionando ao longo do ano, é o somatório desses conteúdos todos, que lhes vão dar a nota, eles terem a noção de que, a partir do momento que lhes é pedida uma tarefa, têm que executar bem, porque estão a ser avaliados, não há necessidade de fazer um teste (...)” (E2)

“Não acho que a disciplina de EVT tenha que utilizar testes para testar os conhecimentos dos alunos, uma vez que quando se fazem os trabalhos práticos, em todos eles têm que recorrer àquilo que aprenderam, se não o trabalho não é efetuado satisfatoriamente.” (E3)

“Por norma não recorro aos testes ou fichas de avaliação sumativa para avaliar os conhecimentos dos alunos, porque em EVT todos os trabalhos desenvolvidos, todas as atividades realizadas na sala de aula são mais que um teste de avaliação dado que o aluno na realização de qualquer atividade apresenta, põe em prática os conhecimentos adquiridos com mais consistência do que na resolução de uma pergunta de um teste que foi decorada para a altura.” (E4)

“Dada a especificidade da disciplina não são essenciais para avaliar os conhecimentos dos alunos, estes seriam apenas mais um elemento de avaliação.” (E7)

De acordo com dois entrevistados, os testes significam muito pouco, dado o carácter formativo da avaliação que, como tal, não pode ser feita num só momento:

“ (...) como fazemos uma avaliação constante, não temos necessidade em determinado ponto, parar e fazer um teste de tudo o que os meninos aprenderam anteriormente e já foi avaliado.” (E1)

“Estes podem significar muito pouco, pois a avaliação é formativa e como tal não pode ser feita num só momento.” (E6)

Alguns entrevistados consideram que os testes escritos não são essenciais e não são importantes. Seriam apenas mais um elemento de avaliação e, como tal, não é o método mais adequado:

“ Eu penso que os teste não são muito importantes na disciplina (...), mas mais do que o teste, acho que é eles saberem que tudo o que fazem conta para nota.” (E2)

“Dada a especificidade da disciplina não são essenciais para avaliar os conhecimentos dos alunos, estes seriam apenas mais um elemento de avaliação.” (E7)

Um entrevistado refere que, ao serem utilizados testes sumativos, os alunos dão mais importância à disciplina.

“Concordo com a utilização de testes sumativos na disciplina de E.V.T.. Assim, os alunos dão mais importância à disciplina.” (E9)

Dois entrevistados, embora não concordem com este método, afirmam que, por vezes, é necessário para que os alunos deem maior importância aos conteúdos lecionados e é mais uma forma de avaliação:

“Por vezes, é necessário para avaliar de uma forma mais, para lhes dar, se calhar até a eles, a entender que aquele conteúdo é realmente importante, (...) assume uma importância muito maior.” (E1)

“Embora não sendo o modelo de avaliação mais adequado é mais uma forma de avaliar.” (E8)

Um outro entrevistado afirma que, pelo facto de não se dar testes sumativos, a disciplina pode parecer menos importante:

“Também têm de fazer parte da avaliação, a realização de testes sumativos faz com que aumente um pouco a “importância” desta disciplina, porque o facto de alguns colegas não darem testes faz com que pareça um ateliê de artes e não uma disciplina.” (E5)

Estes resultados corroboram as conclusões da investigação realizada por Vale (2005, p.139) junto de professores de EVT, ao identificar que “os professores de EVT experienciam um exercício de poder inferior aos restantes professores, quando se pensa no poder que decorre da avaliação. Assim sendo, a justificação para tal facto poderá estar no reduzido prestígio social que é normalmente atribuído a disciplinas de natureza mais práticas”.

A mesma autora refere ainda que as disciplinas que utilizam um método de avaliação que recorre a instrumentos de avaliação pretensamente objetivos, vulgo testes escritos, têm possibilidades de atingir um maior prestígio social.

Os resultados indiciam alguma rejeição da utilização de testes escritos na disciplina como instrumentos ao serviço de uma avaliação sumativa. Os entrevistados valorizam mais uma avaliação mais informativa e formativa com recurso à observação direta do desempenho dos alunos na concretização das atividades ou tarefas propostas. No entanto, é também reiterada uma avaliação que utilize instrumentos e técnicas mais diversificadas de recolha de dados, onde certamente se inclui a utilização do teste escrito.

3.5.4. Elementos considerados na avaliação das aprendizagens dos alunos em EVT

Na avaliação das aprendizagens dos alunos, são apontados vários fatores pelos entrevistados, entre os quais, o empenho, a dedicação, a organização, a motivação e gosto pela disciplina e pela realização das tarefas.

“São vários os fatores na avaliação dos alunos que nós temos em consideração, são a execução do trabalho, o empenho com que o aluno faz o trabalho, se ele tem a consciência de que está com dificuldades, não percebe, mas pedir para explicar aquele conteúdo, eu acho que os fatores são vários que nós temos que ter em consideração na avaliação do trabalho. Os fatores importantes que temos em consideração são o empenho, a organização, a realização, é a motivação e o gosto pela disciplina.” (E2)

“Na minha opinião os fatores que são considerados na avaliação das aprendizagens dos alunos em EVT têm a ver com a motivação do aluno para a realização das tarefas propostas, o empenho e a dedicação

para a concretização das atividades, não é necessário que o aluno seja um artista, é necessário sim, que esteja motivado para aprender, que se dedique, que se empenhe no que faz (...) "(E4)

"Acima de tudo a responsabilidade, o empenho e a dedicação, estes são para mim os três fatores imprescindíveis para o decorrer de um bom ensino – aprendizagem." (E5)

"O empenho, a motivação e o gosto por aprender são para mim os fatores mais importantes a considerar na avaliação das aprendizagens." (E8)

Para um entrevistado, é imprescindível a persistência e aplicação no desenvolvimento das atividades, porque, segundo ele, um aluno motivado está sempre pronto para aprender.

" (...) que seja persistente e que se aplique no desenvolvimento das atividades porque um aluno motivado está sempre pronto para aprender." (E4)

Dois entrevistados têm em consideração, na avaliação das aprendizagens, a técnica utilizada e a sua expressividade e ainda os conceitos aplicados e o processo criativo.

"É avaliada a técnica utilizada e a sua expressividade (...)" (E3)

"Se o aluno se aplicou em todos os conceitos e técnicas, conseguiu superar as suas expectativas." (E9)

O mesmo entrevistado refere ainda outros fatores a ter em conta na avaliação, nomeadamente a análise de situações, a perceção em relação às qualidades expressivas, as atitudes e valores face à superação de obstáculos e a autonomia na organização do plano de trabalho.

" (...) são avaliados os conceitos aplicados; o processo criativo, tendo em conta a análise das situações; a perceção quanto às qualidades formais; qualidades expressivas; valores e atitudes no que toca à superação de obstáculos e à realização do projeto; segurança e higiene no trabalho; organização do plano de trabalho; autonomia no trabalho e a expressão." (E3)

Na opinião de dois entrevistados, a responsabilidade, o interesse e a criatividade são a base para o desenvolvimento do trabalho gerador de um bom desempenho:

“Acima de tudo a responsabilidade (...)” (E5)

“ (...) interesse, criatividade. São a base para o desenvolvimento de qualquer trabalho do aluno, logo para um bom desempenho.” (E6)

São testemunhos que vão ao encontro dos fatores de avaliação considerados por Vale (2005, p.121): “avaliar capacidades expressivas, como a invenção e a criatividade é tão importante como avaliar o raciocínio matemático e/ou o domínio da escrita e das línguas”.

Para um entrevistado, as características cognitivas e comportamentais do aluno são os fatores a considerar na avaliação das aprendizagens:

“É importante ter em conta o ritmo, características cognitivas e comportamentais do aluno.” (E7)

Tendo em conta os relatos dos entrevistados, podemos verificar que os professores de EVT consideram que a avaliação em EVT é baseada na deteção de dificuldades dos alunos e no desenvolvimento de estratégias para a sua superação.

É de considerar ainda que avaliar capacidades expressivas como a invenção e a criatividade é tão importante como avaliar a comunicação e expressão escrita e/ou oral.

Todos os entrevistados são unânimes em considerar que a aquisição e desenvolvimento dos conhecimentos e competências são fundamentais ao aluno porque lhes permitirão resolver problemas cada vez mais complexos e serem cada vez mais interativos.

“ (...) eu acho que primeiro é a aquisição e depois a aplicação desse conhecimento e depois outros fatores que entram na avaliação, tais como, a maneira como ele adquire os conhecimentos, porque se ele não adquire os conhecimentos, não os pode aplicar, nem nada, sem dúvida que é o fator mais importante. Eu acho que privilegiamos primeiro a aquisição dos conhecimentos, nós estamos a dar os conteúdos, nós temos que privilegiar se esse conteúdo está bem aplicado, se nós damos a teoria, se o

aluno está a aplicar muito bem esse conteúdo, quer dizer que percebem aquilo que o professor estava a dar, o conteúdo que foi lecionado.” (E2)

“Antes de tudo é privilegiada a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento das competências, e só depois as atitudes e valores.” (E3)

“A aquisição e desenvolvimento de conhecimentos e competências são fundamentais na disciplina porque os alunos quando realizam um trabalho têm que estar preparados, têm que ter conhecimentos sobre o assunto ou tema que lhes é apresentado para o poderem desenvolver, os alunos ao compreenderem, a matéria estão a adquirir conhecimentos e competências que lhe permitirão resolver problemas cada vez mais complexos e serem cada vez mais interativos.” (E4)

“Aquisição e o desenvolvimento de competências (...)” (E7)

“Na avaliação de E.V.T. é privilegiada a aquisição de conhecimentos (...)” (E9)

Um outro entrevistado refere que, para além da aquisição de conhecimentos, é privilegiada também a integração de aspetos estéticos e científicos com vista ao desenvolvimento de competências para a fruição, criação e intervenção dos aspetos visuais do envolvimento:

“ (...) mas também a integração de aspetos estéticos e científicos com vista ao desenvolvimento de competências para a fruição, criação e a intervenção dos aspetos visuais do envolvimento.” (E9)

Quatro entrevistados referem que os aspetos a privilegiar prendem-se com o domínio das capacidades e o domínio das atitudes, valores e comportamentos, salientando a aquisição e desenvolvimento de competências cognitivas e a postura do aluno face ao desenvolvimento das propostas de trabalho. É atribuída a percentagem de 60% à aquisição de conhecimentos e 40% ao domínio das atitudes e valores.

“ (...) são privilegiados (...) as atitudes e valores. Por isso é que é dada mais cotação à aquisição de conhecimentos 60% e 40% às atitudes.” (E3)

“ (...) é privilegiada a postura do aluno face ao desenvolvimento das propostas de trabalho.” E6

“ (...) atitudes e valores; comportamento.” (E7)

“Domínio das capacidades e domínio das atitudes e valores.” (E8)

Um entrevistado privilegia acima de tudo a compreensão e o entendimento dos conteúdos (matéria) da disciplina e a sua correta aplicação.

“ (...) primeiro é a aquisição e depois a aplicação desse conhecimento.” E2

Outro entrevistado refere que, para além das competências cognitivas e atitudinais, esta disciplina propicia e incentiva o trabalho cooperativo, que, no seu entender, é um aspeto a privilegiar na avaliação:

“ (...) os alunos ao compreenderem, a matéria estão a adquirir conhecimentos e competências que lhe permitirão resolver problemas cada vez mais complexos e serem cada vez mais interativos.” (E4)

Verifica-se que EVT não privilegia apenas a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades, mas também o domínio das atitudes, valores e comportamentos. Esta ideia está bem patente no trabalho de Vale (2005,p.121) ao destacar “a rejeição de uma avaliação que privilegia apenas a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades em detrimento das atitudes e valores como fator de avaliação”.

Tendo em conta a componente prática da disciplina, os entrevistados foram unânimes em considerar que a componente das atitudes, valores e comportamentos tem bastante peso na avaliação porque o aluno tem que ter o sentido da responsabilidade, revelar interesse, cooperar com os colegas, demonstrar tolerância, ter iniciativa e demonstrar solidariedade como podemos verificar nos seguintes testemunhos:

“Ou, para um lado, ou para o outro da balança, o comportamento conta sempre. Tem que contar o comportamento, (...) nós damos-lhe muito valor. Não tem um peso tão grande como a aquisição dos conhecimentos, mas está muito perto disso, o aluno empenhar-se, comportar-se, o aluno ter regras, sim tem muito peso, sempre.” (E1)

“Eu penso que as atitudes, os valores e os comportamentos, sem dúvida, entram na avaliação, porque o aluno que é interessado, que é empenhado, que é bem comportado, geralmente, reflete-se no trabalho,

quer dizer que o aluno está com atenção e vai executar o trabalho muito bem feito, às vezes acontece que há um aluno que está muito, até está empenhado, é bem comportado e tem dificuldades na execução do trabalho, mas isso é meio caminho andado para o sucesso do aluno, para o trabalho, para a execução (...) ” (E2)

“Esta componente tem mesmo que entrar na avaliação devido ao facto de a disciplina ter uma componente prática, e o comportamento dos alunos tem de ser avaliado, para que este mesmo comportamento seja próprio de uma sala de aula. Esta componente tem um grande peso na avaliação (...) ” (E3)

“A disciplina de EVT é essencialmente prática, com aulas muito ativas onde os alunos estão em constante interação com o professor e com os colegas, portanto, esta dinâmica de aula propicia uma entreajuda em que a componente atitudinal e comportamental estão em destaque e são sempre muito valorizadas, (...) se o aluno tem bom comportamento, (...) gosta de ajudar os colegas, tem que ter uma boa avaliação, (...) na altura da avaliação um bom comportamento e atitudes adequadas prevalecem (...) ” (E4)

“A componente das atitudes e valores e comportamento entra na avaliação, porque o aluno tem que ter o sentido de responsabilidade, cooperar com os colegas, revelar interesse, demonstrar tolerância, ter iniciativa e demonstrar solidariedade.” (E9)

Dois entrevistados destacam o “peso” destes itens na avaliação final (30%) porque o crescimento e formação do aluno, isto é, a sua relação com o meio e com os outros é importante e interfere na forma como exprime e aplica os conhecimentos adquiridos.

“Esta componente tem bastante peso na avaliação porque o crescimento/formação do aluno, ou seja a sua relação com o meio e com os outros é importante, interfere na forma como exprime e aplica os conhecimentos adquiridos.” (E7)

“Entra com o peso de 30% da avaliação final”. (E8)

“O peso destes itens na avaliação é de 30%. Se o aluno tiver um bom comportamento, se for responsável, empenhado e demonstrar solidariedade tem de ser beneficiado.” E9

Quatro entrevistados salientam que as atitudes responsáveis de trabalho, o cumprimento das regras estabelecidas nomeadamente a ordem e o respeito e o esforço demonstrado na

superação das dificuldades, numa disciplina bastante comunicativa em que os alunos estão em constante interação com o professor e com os colegas, são indispensáveis e estão acima do domínio cognitivo.

“ (...) se é um aluno esforçado e pode até não ter conseguido atingir o objetivo que pretendíamos, esforçou-se, tentou, é importante (...) ” (E1)

“ (...) porque sucede muitas vezes que o professor ao classificar um aluno tem que ter em conta o esforço que este fez ao longo do período, e o seu comportamento.” (E3)

“ (...) se o aluno (...) assume atitudes responsáveis de trabalho, (...) atitudes adequadas prevalecem e estão acima do domínio cognitivo.” (E4)

“ (...) visto ser uma disciplina bastante comunicativa a ordem e o respeito têm de ser logo de início impostos pelo professor para um total controlo da turma.” (E5)

Estes resultados corroboram as conclusões da investigação realizada por Vale (2005,p.124), ao identificar que na avaliação da disciplina “é também valorizada a avaliação das atitudes dos alunos, nomeadamente o “interesse, a participação e a cooperação no grupo”, e não apenas a performance e a competência evidenciada na realização das tarefas ou os conhecimentos e capacidades”.

Os entrevistados foram unânimes em considerar que atribuem o peso máximo que corresponde a 100%, à observação, porque é a principal forma de avaliação formativa utilizada. O aluno quando entra na sala de aula está logo a ser avaliado, é aula a aula que é analisada a prestação do aluno, e é a partir da observação diária das aulas que surge a avaliação final.

“A observação do trabalho constante, cada aula vai melhorando, porque hoje observou o outro colega a manusear o lápis de outra forma, porque a professora lhe lembrou, a utilização de determinado material, todos os dias, todas as aulas, nós observamos, nós avaliamos, o trabalho está a melhorar, o comportamento, tudo isso.” (E1)

“A avaliação de E.V.T. é a avaliação diária dos alunos, porque é no fundo, o conjunto de todas as avaliações diárias que nós damos a nota final, por isso o peso é 100%, eu acho que é a partir das aulas diárias que nós fazemos a avaliação final.” (E2)

“Uma vez que a avaliação é contínua, e que não fazemos testes em todas as unidades temáticas, e uma vez que o aluno é avaliado a partir do momento que entra na sala de aula, a partir das suas atitudes e valores, e também pelos conhecimentos adquiridos, este peso da observação diária é de 100%, para que, no final de cada unidade, e posteriormente no final do período, tenhamos a percentagem máxima.” (E3)

“ (...) todos os trabalhos que os alunos apresentam são desenvolvidos na sala de aula, acompanhamos o aluno em todos os momentos da sua tarefa, portanto, a observação diária do trabalho tem uma cotação muito elevada (...) ” (E4)

“É a principal forma de avaliação utilizada. O peso máximo.” (E8)

“Creio que a avaliação é contínua. O aluno logo que entra na sala de aula está a ser avaliado, por isso o peso atribuído tem que ser de 100%.” (E9)

A observação diária do trabalho do aluno é fundamental, porque só assim o professor consegue observar o que o aluno é capaz de fazer, os progressos que faz e captar as suas dificuldades e tentar ajudar a ultrapassá-las, como podemos observar nos seguintes testemunhos:

“ (...) portanto a observação diária do trabalho tem uma cotação muito elevada, porque nós vemos o que o aluno é capaz de fazer, como faz e onde tem mais dificuldades e o que faz para as ultrapassar.” (E4)

“Só assim o professor consegue observar o progresso do aluno e captar as suas dificuldades e tentar ultrapassá-las.” (E5)

A observação diária do trabalho tem uma cotação muito elevada porque todos os trabalhos são desenvolvidos na sala de aula, há um acompanhamento em todos os momentos da sua tarefa e é também observada a forma como as atitudes e valores são postos em prática, como depreendemos dos excertos:

“o aluno é avaliado a partir do momento que entra na sala de aula, as suas atitudes e valores”. (E3)

Um entrevistado refere que a observação diária do trabalho do aluno tem bastante peso porque é aula a aula que se verifica a evolução do aluno, o desenvolvimento da autonomia, da

criatividade e da expressividade e ainda a forma como o aluno resolve os desafios propostos e aplica os conhecimentos adquiridos:

“ (...) o desenvolvimento da expressividade, da criatividade e da autonomia; a evolução do aluno, como resolve os desafios propostos e aplicam os conhecimentos adquiridos.” (E7)

3.5.5. Dificuldades na avaliação

Relativamente a esta questão, alguns dos entrevistados referem que a maior dificuldade é quando o par pedagógico não está em sintonia, e quando há divergências de opiniões:

“Até mesmo entre colegas há gostos muito requintados, é sempre muito pessoal, por mais que a gente queira afastar-se, é sempre um bocado pessoal, eu gosto mais deste ou daquele género (...)” (E1)

“Uma disciplina que é dada em par pedagógico, muitas vezes, este ano por acaso não porque estamos em sintonia, mas acontece muitas vezes na avaliação de par pedagógico, a dificuldade que eu sinto e há um colega que é muito perfeccionista e gosta de trabalhos muito direitinhos, muito organizados, muito bem feitos. (...) como a disciplina, é dada em par, vamos ter que fazer reajustamentos e tu vais por aí, eu vou por aqui e muitas vezes, eu acho que sentimos que a nossa disciplina que é muito abstrata, sentimos muitas vezes dificuldades e ainda bem que isso existe, os gostos são diferentes, (...) mas quando há trabalhos criativos, aí sentimos um bocado de dificuldade, porque há colegas que têm gostos completamente diferentes.” (E2)

“A pior dificuldade sentida neste tipo de disciplina é quando o par pedagógico não está em sintonia.” (E3)

“As maiores dificuldade sentidas variam muito com o colega com quem estamos a trabalhar, mas até à data sempre me adaptei bem e sempre estive em sintonia com o colega.” (E5)

Dada a complexidade do processo, os entrevistados referem o facto de poderem não ser justos com o aluno, ou seja, fazer um juízo errado de valor quando surgem as dúvidas quanto a um ou a outro aluno na atribuição do nível. Por isso, como salienta um entrevistado, devem ser bem definidos critérios de avaliação para auxiliar o professor a minimizar estas dificuldades.

“Depois são as dificuldades com que todos os professores se deparam aquando da avaliação, quando surgem as dúvidas quanto a um ou a outro aluno na atribuição do nível.” (E3)

“O facto de podermos ser injusto com o aluno.” (E6)

“Avaliar um aluno não é simples, e muito menos uma turma. Por isso os critérios de avaliação devem estar bem definidos para auxiliar o professor e alcançar os objetivos pré-determinados.” (E9)

Um outro entrevistado considera que, ao fazer uma avaliação contínua, uma avaliação que se faz na sala de aula, em que os alunos são confrontados com os resultados dos trabalhos, acabam muitas vezes por ajudar a sair dum impasse:

“Eu penso que não há assim grandes dificuldades, como já foi referido, a avaliação em EVT é uma avaliação contínua, é uma avaliação que se faz na sala de aula na presença dos alunos, eles são confrontados com a avaliação que lhes foi atribuída neste ou naquele trabalho ou mesmo nos dos colegas, eles acabam muitas vezes por nos ajudar a sair dum impasse, a tal dúvida que por vezes nos dificulta a atribuição desta ou daquela avaliação.” (E4)

3.5.6. Mudança nas práticas de avaliação

Em relação a esta questão, a maioria dos entrevistados refere ter alterado ao longo da carreira as suas práticas de avaliação, justificando essas mudanças com as alterações que o sistema educativo tem vindo a sofrer e, por força dessas alterações, o processo avaliativo.

“Eu acho que desde que estou a lecionar que já mudaram muitas práticas ao longo dos tempos, (...) eu acho que mudou imenso (...) ” (E2)

“Sim algumas vezes, porque cada caso é um caso. (...) Também o que aprendemos nos estágios já não se adequa aos tempos de hoje, tudo muda. Tudo evolui.” (E3)

“Por força das circunstâncias sentimos mesmo necessidade de mudar as práticas de avaliação, pois não podia ser de outra maneira, temos de acompanhar as alterações do sistema educativo e, por força dessas alterações, o processo avaliativo.” (E4)

“Sim pois só não muda quem fica para trás e nós também aprendemos ao longo do tempo.” E6

“Sim. Ao longo da minha carreira como docente, as práticas da avaliação foram mudando.” E9

Dois entrevistados não consideram que as suas práticas tenham sofrido alterações significativas:

“Não considero que as minhas práticas de avaliação tenham sofrido alterações significativas.” (E7)

“Não, não tenho alterado”. (E8)

Um outro entrevistado refere não ter alterado as práticas de avaliação pelo facto de trabalhar com um par pedagógico rotinizado nas suas práticas.

“Uma pessoa sai da escola, aprende tudo e mais alguma coisa, quer aplicar tudo o que aprendemos, tudo sobre inovação e chegamos e encontramos um par pedagógico que não pensa assim, que gosta de seguir aquela rotina a que já está habituado e aí pelo menos no meu caso, falo por experiência própria, tive de me moldar ao que o colega estava habituado, porque era um colega da escola, porque os alunos estavam habituados assim (...).” (E1)

Para um entrevistado, o que aprendeu no estágio pedagógico já não se adequa aos tempos de hoje, há necessidade de alterar estratégias de avaliação, ou seja, mudar o tipo de avaliação e adequá-lo às turmas:

“As turmas são díspares, temos que mudar o tipo de avaliação, adequá-lo às turmas em questão. Se temos uma turma que não tem a mesma capacidade que outras, não a podemos avaliar com o mesmo grau rigor, pois esta turma sairia prejudicada”. (E3)

Três entrevistados remetem para mudanças significativas ao nível dos recursos e instrumentos de trabalho utilizados, entre os quais, avaliação diagnóstica, avaliação formativa e grelhas de avaliação.

“ (...) eu acho que mudou imenso. (...) hoje em dia há um enriquecimento muito maior da disciplina. (...) Os recursos que nós utilizamos hoje (...) são instrumentos de trabalho a que agora temos acesso que não tínhamos noutros tempos, não tínhamos acesso quando eu iniciei.” (E2)

“ (...) quando comecei a trabalhar não se falava em avaliação diagnóstica e avaliação formativa, apenas fazíamos avaliação com atribuição de nota (...) ” (E4)

“Nos primeiros anos era atribuída ao aluno uma classificação que assentava apenas no produto final (trabalho desenvolvido). Agora, com a reorganização curricular, o processo de avaliação destaca a necessidade de recurso a diversos modos e instrumentos de avaliação ao longo de cada ano e ciclo, como por exemplo, avaliação diagnóstica, avaliação formativa e grelhas de observação.” (E9)

Dois entrevistados salientam a participação dos alunos na avaliação através da auto e heteroavaliação, ou seja, a corresponsabilização no processo avaliativo como uma das mudanças significativas nas práticas de avaliação. Acresce ainda que a avaliação era mais centrada no produto, isto é, era atribuída ao aluno uma classificação que assentava apenas no produto final (trabalho desenvolvido) em detrimento do processo. Estas mudanças, na opinião de um entrevistado, são muito positivas e tornam a avaliação um ato menos complexo para o professor.

“ (...) apenas fazíamos avaliação com atribuição de nota, os alunos dificilmente ou nunca participavam na avaliação como agora se faz através da auto e hetero avaliação, faz toda a diferença quando o aluno é corresponsabilizado no processo avaliativo. Na minha opinião estas mudanças são muito positivas e tornam a avaliação um ato menos complexo para o professor.” (E4)

“Nos primeiros anos era atribuído ao aluno uma classificação que assentava apenas no produto final (trabalho desenvolvido). Agora, com a reorganização curricular o processo de avaliação destaca-se a necessidade de recurso a diversos modos e instrumentos de avaliação (...) ” E9

Cinco entrevistados relatam-nos que, apesar de terem procurado formação na área da avaliação para responder às novas exigências associadas à temática e partilha de ideias e experiências com outros colegas, não têm tido possibilidade de frequentar porque não são promovidas pelos Centros de Formação a que as escolas se reportam.

“Mas também não tenho encontrado propostas de formação na nossa área, acho que é nossa obrigação estarmos sempre atualizados, procurar inovação, novas técnicas, aplicação à disciplina é nossa obrigação (...)” (E1)

“Por acaso até tenho procurado formação na área da avaliação porque cada vez mais nos exigem formação contínua e atualizada e também para nos mantermos em contacto com outras experiências. No entanto, não há oferta e a que há geralmente é para grupos disciplinares mais específicos em que raramente entra o meu.” (E4)

“Tenho procurado mas não tenho tido possibilidade de frequentar.” (E5)

“sim, mas não tem havido oferta.” (E6)

“Tenho procurado mas não têm aparecido nos centros de formação a que a minha escola se reporta. Há sempre uma necessidade de atualização ao nível do processo de avaliação.” (E9)

Dois entrevistados afirmam ter frequentado ações de formação na área da avaliação por necessidade de se manterem atualizados. No entanto, deparam-se com a pouca oferta que existe a nível dos Centros de Formação:

“Sim, já participei numa ação sobre avaliação, porque senti necessidade de me atualizar. É pena que estas formações não sejam dadas pelo Centro de Formação da nossa área.” (E3)

“Sim. Atualmente quer queiramos quer não, a avaliação é um termo recorrente.” (E8)

Um entrevistado refere que a formação que faz é na área disciplinar a que pertence para desenvolver novas ideias para o trabalho e também promover o desenvolvimento pessoal. Na opinião deste entrevistado, a formação na área da avaliação é tão teórica que não o cativa:

“Não, porque a formação toda que eu faço é sobre a área da nossa disciplina, porque é aquilo que me dá mais prazer e então eu passo a formação toda a recolher elementos novos para depois dar a conhecer aos alunos. Na avaliação, acho que já temos tanto trabalho como diretora de turma, sempre com grelhas, papéis e mais papéis que, já não quero ver mais papelada.” (E2)

Para outro entrevistado, nunca se proporcionou a frequência de formação em avaliação.

“Não, nunca se proporcionou.” (E7)

Tendo em conta os relatos dos entrevistados os professores reconhecem a importância e a necessidade de formação na área da avaliação, no sentido de contribuir para um melhor desempenho do processo avaliativo. No entanto, deparam-se com a pouca oferta que lhes é proporcionada.

Considerações finais

Chegadas ao fim deste percurso, e terminada que está a apresentação, análise e discussão dos dados deste estudo, resta-nos esquematizar uma síntese final, destacando as principais conclusões, tendo como pano de fundo o problema e os objetivos de investigação previamente definidos e que aqui recuperamos. O nosso propósito foi questionar de que modo a avaliação das aprendizagens contribui para o desenvolvimento de competências na disciplina de EVT.

Definimos como objetivos de investigação os seguintes:

- Analisar a especificidade da disciplina de EVT no que diz respeito ao desenvolvimento de competências e ao modo como se processa a avaliação;
- Analisar modalidades de avaliação de aprendizagens na disciplina de EVT;
- Compreender o modo como os professores de EVT articulam a avaliação das aprendizagens com o desenvolvimento de competências no âmbito da sua disciplina.

Para o efeito, utilizámos uma investigação qualitativa, num registo exploratório, utilizando como instrumento de recolha de dados a entrevista semiestruturada a nove professores de Educação Visual e Tecnológica em três escolas situadas no concelho de Braga.

O primeiro ponto que nos importa conhecer é relativo ao desenvolvimento de conhecimentos e capacidades na disciplina de EVT. Podemos concluir que os professores entrevistados consideram que os conhecimentos adquiridos na disciplina são muito positivos para o desenvolvimento integral do aluno, contribuindo para a formação de indivíduos capazes de tomar decisões, referindo ainda que a metodologia própria de EVT, o método da resolução de problemas, é um meio importante para um bom desenvolvimento da sensibilidade física e intelectual, contribuindo para o aperfeiçoamento da destreza manual do aluno, o que corrobora os resultados obtidos por Antunes (2007)

Foram ainda salientados pelos entrevistados as experiências e produtos resultantes do processo de ensino - aprendizagem como um meio eficaz no desenvolvimento de competências ao nível da aplicação e utilização correta de objetos, técnicas e materiais com sentido de rigor e aplicabilidade.

No que diz respeito ao contributo de EVT para o desenvolvimento da criatividade dos alunos, os entrevistados reconhecem que ela é desenvolvida de uma forma progressiva, através da experimentação e exploração de temas relacionados com o meio envolvente e está

dependente da capacidade de intervenção do professor, nomeadamente da dedicação e motivação para que as atividades resultem e a criatividade flua naturalmente.

Os dados obtidos relativamente às perspetivas dos alunos sobre EVT leva-nos a concluir que os alunos valorizam as aprendizagens realizadas na disciplina por diferentes fatores, entre os quais, os conhecimentos adquiridos, o ambiente descontraído em que decorrem as atividades, as aprendizagens e a interdisciplinaridade com outras disciplinas. O ambiente que se cria na sala de aula, as expectativas e curiosidades dos alunos em relação às atividades propostas representam também um contributo positivo nas aprendizagens. Isto leva-nos a crer que os alunos participam e aderem à disciplina.

Relativamente à questão relacionada com a valorização da disciplina por parte dos pais/encarregados de educação e outros professores, grande parte dos entrevistados são da opinião de que se não dá grande valor à disciplina. Para os pais, as aprendizagens não são tão significativas como as disciplinas teóricas (as que têm maior valor curricular), sendo considerada uma disciplina menor, o que, mais uma vez corrobora o estudo de Antunes (2007).

Por outro lado, há pais/encarregados de educação que valorizam e elogiam o trabalho da disciplina, não ficando indiferentes ao interesse e motivação dos alunos.

Porém, nem todos os pais reconhecem a importância desta disciplina ou porque não sabem e não conhecem os conteúdos e todo o método que esta subjacente ao trabalho nela desenvolvida, ou porque só se preocupam com as disciplinas mais importantes (teóricas) para o desenvolvimento e aprendizagem dos filhos (alunos). O mesmo é destacado em Vale (2005) e Antunes (2007).

No entanto, a disciplina é lugar de integração de conhecimentos, de capacidades e de atitudes, promotores de saber em ação, geradoras de atitudes positivas face à atividade intelectual e ao trabalho prático tal como perspetivam os entrevistados. É reconhecida como uma disciplina importante para a maior parte dos professores. Verifica-se um outro olhar sobre a disciplina, tendo em conta que os professores reconhecem e verificam que se realizam aprendizagens muito válidas e com interesse. Os resultados que se obtêm na disciplina não advêm de um simples trabalho prático.

No que diz respeito à participação em atividades na escola para o desenvolvimento de competências em EVT, os entrevistados referiram que as atividades promovem o desenvolvimento de competências e a aquisição de conhecimentos no domínio das artes, levando os alunos a fazerem opções estéticas e técnicas cada vez mais personalizadas, num envolvimento responsável e uma participação ativa no processo educativo, que leva à valorização de atitudes de cooperação, solidariedade e civismo, que estimulam a vontade de construir o conhecimento, gerando competências muito variadas, que valorizam e incentivam a criatividade abrindo novos horizontes na adequação a qualquer projeto, que desperta o interesse e a competitividade saudável. O mesmo é destacado por Alves (2003) e Bordoni (2003).

Quanto à relação entre metodologia de EVT e desenvolvimento de competências, os entrevistados consideram que esta metodologia é relevante no desenvolvimento global do aluno, nomeadamente ao nível da autonomia e independência na resolução de problemas, favorecendo a autoformação futura do aluno. Por outro lado, funciona como um estímulo, porque os alunos são incentivados na procura de soluções adequadas aos problemas detetados, permitindo o desenvolvimento estruturado da criatividade e do poder expressivo tornando-se um meio extremamente eficaz e fecundo na articulação efetiva com as várias disciplinas, na linha de Fonseca (1999) e Antunes (2007).

No que diz respeito à avaliação, podemos concluir que a avaliação não incide apenas sobre o produto final (trabalhos/exercícios) realizados pelos alunos, mas considerar também o processo de obtenção desses produtos.

Quanto à operacionalização da avaliação, esta deve ser formativa e contínua, porque tem implicações diretas na melhoria das aprendizagens dos alunos, permitindo ao professor determinar o ponto de situação face ao processo ensino – aprendizagem. O mesmo é destacado por Cortesão e Torres (1993) e Veiga Simão (2003) Daí a importância e valorização do processo e não só o produto. Todos os entrevistados consideram que a avaliação passa pela definição e clarificação de critérios, ideia defendida, entre outros autores, por Alves (2004).

Relativamente à utilização dos testes em EVT, os resultados indiciam alguma rejeição da sua utilização na disciplina como instrumento ao serviço de uma avaliação sumativa. Os entrevistados valorizam mais uma avaliação mais informativa e formativa com recurso à observação direta do desempenho dos alunos na concretização das atividades ou tarefas

propostas. No entanto, é também reiterada uma avaliação que utilize instrumentos e técnicas diversificadas de recolha de dados, onde certamente se inclui a utilização de testes escritos. O mesmo é referenciado por Vale (2005).

No que se refere aos fatores considerados na avaliação, verifica-se que em EVT não se privilegia apenas a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades, mas também o domínio da técnica utilizada e a sua expressividade, os conceitos aplicados e o processo criativo, não descurando as atitudes e valores face à superação de obstáculos e a autonomia na organização do plano de trabalho, porque lhes permitirão resolver problemas cada vez mais complexos, na linha de Costa (2004).

Relativamente ao peso do comportamento, das atitudes e valores, verifica-se que na disciplina se dá atenção não apenas aos domínios cognitivo e psicomotor, mas também ao nível do desenvolvimento afetivo. Neste sentido, é valorizada a avaliação das atitudes e comportamentos, nomeadamente, o interesse, a participação e a cooperação no grupo e não apenas as competências demonstradas na realização das atividades ou conhecimentos e capacidades evidenciadas. O mesmo é destacado por Veiga Simão (2003) e Vale (2005).

Constatamos, pelos dados obtidos, que existe o caráter formativo de avaliação em EVT, pois os entrevistados consideram que a avaliação na disciplina se baseia na deteção das dificuldades de aprendizagem do aluno e no desenvolvimento de estratégias para a sua superação, incluindo os ritmos de aprendizagem diferenciados dos alunos.

Por outro lado, são reconhecidas por alguns entrevistados algumas dificuldades na avaliação pelo facto de poderem não ser justos com o aluno na atribuição de um ou outro nível, ou seja, fazer um juízo de valor errado quando surgem as dúvidas quanto a um ou outro aluno na atribuição do nível.

No que se refere às mudanças de práticas de avaliação, podemos concluir que a participação dos alunos na avaliação através da auto e heteroavaliação, ou seja, a corresponsabilização no processo avaliativo, foi considerada uma das mudanças significativas nas práticas de avaliação dos entrevistados. A avaliação deixou de estar centrada apenas no produto final (trabalho desenvolvido) para passar também a valorizar o processo da realização. Contudo, também se verifica que três entrevistados não consideram que as suas práticas tenham sofrido alterações significativas.

Relativamente à formação em avaliação, podemos concluir que todos os professores reconhecem a importância e a necessidade de formação na área de avaliação no sentido de contribuir para um melhor desempenho no processo avaliativo.

No que se refere ao modo de trabalho pedagógico, o trabalho em par influencia a prática pedagógica e a avaliação de cada um, tendo em conta a natureza da disciplina e a faixa etária dos alunos, no sentido de dar resposta às necessidades dos alunos na orientação do percurso de aprendizagem de forma individualizada e adaptada ao ritmo e perfil cognitivo e comportamental de cada aluno. Esta ideia é ainda defendida por Moraes (2005) e Antunes (2007).

Este estudo exploratório suscita temas para futuras investigações, nomeadamente a replicação deste discurso junto de uma amostra mais alargada bem como o desenvolvimento de uma estratégia de investigação - ação no sentido de aprofundar e analisar, na prática com os professores de EVT, algumas dimensões que emergirem dos dados, em particular a utilização da avaliação formativa e o desenvolvimento de competências técnicas e transversais não só no contexto de EVT, mas também no sentido de outras disciplinas.

Referências Bibliográficas

- AFONSO, A. (1998). Políticas Educativas e Avaliação Educacional – Para uma Análise Sociológica da Reforma Educativa em Portugal. Braga: IEP, Universidade do Minho.
- ALMEIDA E FREIRE (2000). Metodologia da Investigação em Psicologia da educação 2ª Edição. Braga: Psiquilíbrios.
- ALVES, M.P. (2004). Currículo e avaliação, uma perspetiva integrada. Porto: Porto Editora
- ALONSO, L.(2002). “Integração curricular – avaliação. In. Avaliação das Aprendizagens. Das Competências às práticas. Lisboa: ME. DEB.
- ANTUNES, A. (2007). Profissionalismo Docente: A Perspetiva dos Professores de Educação Visual e Tecnológica. Tese de mestrado. Universidade do Minho.
- ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE ESTUDOS CURRICULARES (2003). Revista de Estudos Curriculares. Ano1, nº1. Braga: Associação Portuguesa de Estudos Curriculares.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO VISUAL E TECNOLÓGICA
- BARROSO, J.(1999). “Da cultura da homogeneidade à cultura da diversidade: construção da autonomia e gestão do currículo”. In Forum, escola, diversidade, currículo. Lisboa, Ministério da Educação, DEB.
- BARDIN, L. (1988). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- BARDIN, J.M. (2004). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- BARROSO (1999). A escola entre o local e o global: Perspetivas para o séc. XXI. (org.) Lisboa: Educa.
- BISQUERRA, R. (1989). Métodos de Investigación Educativa. Guia práctico. Barcelona: Ediciones CEAC.
- BRITO, M. (2005). Educação Visual e Tecnológica. Fundamentos para uma construção curricular, informar, revista da Associação Portuguesa de Professores de Educação Visual e Tecnológica, nº 21, pp. 10-14.
- BORDONI, THEREZA (2003). Saber e Fazer..., competências e habilidades? Artigos de opinião (disponível online).

- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1992). Qualitative research for educational introduction to theory and methods. Boston Allyn and Bacon, Inc.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). Investigação Qualitativa Em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora.
- CARRILHO (1999). Desenvolvimento curricular. 8ª Edição. Lisboa: Texto Editora.
- COSTA, A. (2004). Avaliação: Como avaliar o aprender a (competência) e o aprender que (conteúdos)? APF, comunicações online.
- DELORS, J. (coord) (1996). Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI. Porto: Edições Asa.
- DELORS, JACQUES et al. (1999). Educação: um tesouro a descobrir (5ª Ed.). Porto: Edições Asa.
- D.E.B. (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências essenciais. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- D.G.E.B.S. (1991). Programa de Educação Visual e Tecnológica. Plano de Organização do ensino-aprendizagem. Ensino Básico 2º ciclo. Volume II, Lisboa: Ministério da Educação.
- D.G.E.B.S. (1991). Organização Curricular e Programas, Ensino Básico e 2º Ciclo, Educação Visual e Tecnológica, volume I, Lisboa: Ministério da Educação.
- EÇA, TERESA (2004). Arte Educação: Diferença, Pluralidade e Pensamento Independente. IMAGINAR, Revista da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual, nº 43, pp.13-17.
- ERICKSON, F. (1986). Qualitative methods of research on teaching. M. Wittrock (Ed). Handbook of Research on Teaching (3ª ed). New York: Macmillan, pp. 119-161.
- ERICKSON, C. (1986). Fundamentals of teaching with audiovisual technology. New York: The Macmillan Company.
- ESTRELA (1984). Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores. Lisboa: INIC. Edições: Porto Editora

ESTRELA (1986). Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores. Lisboa: INIC. 2ª Edição. Instituto Nacional de Investigação Científica. Edições Porto Editora.

ESTRELA, A. (1994). Relação Pedagógica. Disciplina e Indisciplina na aula. Porto: Porto Editora.

FERNANDES (2002). O particular e global no virar do milénio: cruzar saberes em educação: atas do 5º congresso da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação. (org.) Margarida Fernandes [et al]. Editora Colibri.

FIGUEIREDO (2000). Área escola: sete vozes, sete percursos em escolas básicas e secundárias. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, coleção Avaliação do Currículo.

FIGARI, GÉRARD (1996). Avaliar: Que Referencial? Porto: Porto Editora.

FONSECA, M. (1999). Núcleos estruturantes da Educação Visual e Tecnológica, comunicação realizada por nós na Conferência Nacional, promovida pela Associação de Professores de Educação Visual e Tecnológica (comunicações online).

GOMES, C. (2004). Competências essenciais em EVT: Acabar com as indefinições, APEVT Encontro Nacional (comunicações online)

GOMES, C. (2006). Ciência, Tecnologia e Arte, da Utopia à Realidade na Escola do séc. XXI. informar, revista da Associação Portuguesa de Educação Visual e Tecnológica, nº22, pp. 52-57.

GHIGLIONE, R. & MATALON (1993). O Inquérito: Teoria e Prática. Oeiras: Celta Editora

GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (2001). O Inquérito. Teoria e Prática. Oeiras: Celta Editora.

HADJI, C. (1994). A avaliação, Regras do Jogo. Das Intervenções Aos Instrumentos. Coleção Ciências da Educação. Edições Porto Editora

LEITE, C. E FERNANDES, P. (2002). Avaliação das Aprendizagens dos alunos -Novos contextos, novas práticas. Porto: edições Asa.

MORGADO, J. (2005). Currículo e Profissionalidade Docente. Porto Editora.

ME/DEB (1999). Ministério da Educação – Competências Gerais e Transversais para o Ensino Básico.

- MERRIAN, S. (1988). Case study research in education: a qualitative approach. Editor: Jossey – Bass Publishers.
- MORAIS, P. (2006). A disciplina de Educação Visual e Tecnológica face às tecnologias na escola: Dinâmicas e contextos de utilização das TIC. Tese de mestrado. Universidade do Minho.
- MUNERI, BRUNO (1987). Fantasia, invenção, criatividade e imaginação na comunicação visual. Lisboa: Editorial Presença.
- PACHECO, J. (1995). O Pensamento e Ação do Professor. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. E ZABALZA, M.(1995). (org). A avaliação dos alunos dos ensinos básicos e secundário. Atas do 1 colóquio sobre Questões Curriculares, Braga. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- PACHECO, J. (2001). Currículo: Teoria e Praxis. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. (2005). Descentralizar o discurso curricular das competências, revista de Estudos Curriculares, ano 3, nº1, pp. 66-68.
- PACHECO, J. (2003). Políticas curriculares: referenciais para análise. Artmed. Porto. Alegre
- PACHECO, J. (1996). Currículo, Teoria e Praxis. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. (2002). Critérios de Avaliação na escola. In Avaliação das Aprendizagens. Das conceções às práticas. M.E.D.E.B.
- PACHECO, J. (1995). Da componente nacional às componentes curriculares regionais e locais. Lisboa: ME.
- PACHECO, J. (1994). A Avaliação dos alunos na perspetiva da Reforma: Propostas de Trabalho.
- PACHECO, J. (1993). “O novo sistema de avaliação dos alunos do ensino básico: do contexto europeu ao contexto da experimentação dos programas e das mudanças curriculares”. CIED- revista portuguesa de educação
- PAIS, M. (2002). A Tecnologia Educativa na Formação Inicial de Professores. Tese de mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- PATON, M.(1990).Qualitative Evaluation and Resarch Methods. London: SAGE publications

- PARDAL, I. E CORREIA, E. (1995). Métodos e Técnicas de Instigação. Social. Porto: Areal Editores
- PARRILHAS, L. (1990). Enfoque y metodologia de investigación: estudo de casos. Tesis Doctoral, cap: VII, Sevilha.
- PERRENOUD, P. (1999). Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas. Porto: Edições Asa.
- PERRENOUD, P. (2001). Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento de autonomia e luta contra as desigualdades. Porto: Edições Asa.
- PERRENOUD, P. (2000). Construindo competências, a entrevista com Philippe Perrenoud, Universidade de Genebra, por Paola Gentile e Roberta Bencini, pp. 19-31 (disponível online)
- PERRENOUD, P. (2000 a). 10 Novas Competências para ensinar – Convite à viagem. Porto Alegre: Artemed Editora.
- PIRES, J. (2005). A Bota, a Flor, a Faca e o Livro, informar, revista da Associação Portuguesa de Professores de Educação Visual e Tecnológica, nº 21, 49.
- PORFÍRIO, M. (2004). Educação Visual e Tecnológica 5º e 6º Anos – Livro do Professor. Porto: Edições Asa
- PORFÍRIO, M. (2000). O Professor e o Currículo – o ensino e a aprendizagem da Educação Visual e Tecnológica, Livro do Professor. Porto: Edições Asa.
- PORFÍRIO, M. (1992). Metodologia do projeto tecnológico. Lisboa. Universidade Aberta.
- QUIVY, R. & CAMPEHONT, L. (1998). Manual de investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva.
- RIBEIRO, A. (1993). Objetivos Educacionais no Horizonte do Ano 2000 – Princípios Orientadores de Planos e Programas do Ensino. Lisboa: Texto Editora.
- RIBEIRO, A. C. (1994). Avaliação da Aprendizagem. Lisboa: Texto Editora.
- ROLDÃO, M. (2005). Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores. Lisboa: Editorial Presença.

- ROLDÃO, M. (2003 a). O lugar das competências no currículo – ou o currículo enquanto lugar das competências? Artigo da PROFMAT.
- SILVA, A; SAN PAYO, IRENE, GOMES, CARLOS (1992). Áreas Visuais e Tecnológicas – Manual para Professores do 2º e 3º ciclo.
- SILVA, C.; PORFÍRIO, M. (2004). As competências essenciais em Educação Visual e Tecnológica (disponível online).
- SIMÃO, V.M. (2003). Reforçar o valor regulador formativo e formador da avaliação das aprendizagens. (policopiado), pp. 125-147.
- STENHOUSE, L. (1987). La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Moratei.
- THELOT, C.(1993). L` Evaluacion du système Éducatif. Paris: Éditions Nathan.
- TUKMAN, BRUCE. W.(2002). Manual de Investigação em Educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- VALA, J. (1966). A Análise de Conteúdo. In J.M. Pinto (org.). Metodologias das Ciências Sociais. Porto: Edições Afrontamento.
- VALE, M.J. (2005). Arte, Currículo e Avaliação. A Avaliação dos Alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico na Disciplina de Educação Visual e Tecnológica. Tese de mestrado. Universidade do Minho.
- VAN DER MAREN (1987). Métodos de recherche pour l' éducation. 2ª Edição. Bruxelas. Editor: De Boeck Université. Coleção Méthodes en Sciences Humanes.
- ZABALZA, M.A. (1998). Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola. Porto: Edições Asa.
- ZABALZA, M.A. (1997). Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola. Porto: Edições Asa.
- KETELE & ROEGIERS (1996). Metodologia da Recolha de Dados. Lisboa: Instituto Piaget.

Legislação Consultada

Lei nº46/86 - Estabelece o quadro geral de atuação das ESEs relativamente à formação inicial ao nível dos cursos de Educação de Infância e professores do ensino primário, 21 de março, DRnº67,1ª série

Lei nº 344/89, 11 de outubro – Constitui o ordenamento jurídico da formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário, tomando como quadro referencial a Lei de Bases do Sistema Educativo.

Portaria nº 374/90,14 de maio – Confere o diploma de estudos superiores especializados, atribuindo igualmente o grau de licenciatura em ensino na área correspondente à respetiva variante

Portaria nº352/86 – Define os cursos de formação inicial que as ESEs podem ministrar, 8 de julho, DR nº154,1ª série.

Portaria nº 212/93, 19 de fevereiro – Institui a variante de Educação Visual e Tecnológica do curso de professores do 2º ciclo de ensino básico, 19 de fevereiro, DR nº 42, 1ª série.

Decreto-Lei nº 6/2001,18 de janeiro – Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, assim como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

Decreto-Lei nº 286/89, 29 de agosto – Define os planos curriculares dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 209/2002,de 17 e outubro [Alterações ao Dec.Lei nº6/2001, relativos à avaliação das aprendizagens no ensino básico].

Despacho nº1/2005, de 5 de janeiro [Estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências dos alunos dos ciclos dos ensinos básicos].

Anexos

Guião da entrevista

Tema: A avaliação das aprendizagens e o desenvolvimento de competências. A perspetiva dos professores de EVT do 2º ciclo

Objetivos gerais:

- Conhecer as conceções dos professores sobre a avaliação;
- Caracterizar as práticas avaliativas dos professores de EVT;
- Conhecer as expectativas dos professores sobre o desenvolvimento de competências na disciplina de EVT;
- Identificar os fatores que favorecem e/ou dificultam a avaliação;
- Compreender o modo como os professores percecionam a avaliação;
- Refletir sobre as suas práticas / experiências à luz das suas conceções de avaliação;
- Relacionar a avaliação com o desenvolvimento de competências no âmbito da disciplina de EVT.

Denominação dos blocos	Objetivos específicos	Questões	Observações
Legitimação da entrevista e motivação	<p>Informar o/a entrevistado/a acerca da investigação</p> <p>Legitimar a entrevista</p> <p>Motivar o entrevistado</p>		<p>Informar, de uma forma geral, o nosso objeto de estudo os objetivos e procedimentos (protocolo de investigação entre investigador e os/as professores/as participantes): a entrevista como diagnóstico de situação.</p> <p>Reconhecer a importância da sua colaboração para o sucesso da investigação.</p> <p>Informar os/as professores/as que o texto depois de transcrito ser-lhe-á fornecido para verificar a sua precisão, acrescentar mais informações e/ou retificar o que considerarem pertinente.</p> <p>Assegurar o caráter confidencial das informações prestadas.</p> <p>Permissão para gravar a entrevista em áudio e para citar na íntegra ou pequenos excertos dos dados recolhidos, garantindo</p>

			anonimato.
Dados pessoais e profissionais	Caracterizar os participantes da entrevista	Solicitar que os professores indiquem: idade, gênero, habilitações acadêmicas, Situação profissional, cargos que exercem Tempo de serviço, tempo de serviço na escola atual	
EVT e o desenvolvimento de competências	Compreender a importância de EVT no currículo do Ensino Básico Identificar objetivos e competências de EVT	Como avalia/analisa os conhecimentos, competências e capacidades desenvolvidas na disciplina de EVT na perspectiva do desenvolvimento integral do aluno? Porquê? De que modo as atividades realizadas na disciplina de EVT permitem desenvolver a criatividade dos alunos? Como é que esse processo se desenvolve? Como é que acha que os pais/encarregados de educação e outros professores olham para as aprendizagens realizadas na disciplina de EVT no	

	<p>Compreender a especificidade da disciplina de EVT e seu contributo para formação dos alunos</p> <p>Conhecer a metodologia de trabalho</p>	<p>contexto do Ensino Básico.</p> <p>Como são ou não valorizadas? Porquê?</p> <p>Como acha que os alunos valorizam as aprendizagens realizadas na disciplina de EVT? Porquê?</p> <p>Em que tipo de atividades ou projetos participam no contexto da escola?</p> <p>De que modo a participação em atividades e projetos interculturais na escola são fundamentais para o desenvolvimento de competências na disciplina de EVT? Porquê?</p> <p>Na vossa opinião a disciplina de EVT é ou não reconhecida como uma disciplina importante no currículo escolar dos alunos? Por quem? Porquê?</p> <p>De que modo as competências desenvolvidas na disciplina de EVT são fundamentais para o futuro de sucesso dos alunos ao nível pessoal</p>	
--	--	--	--

		<p>e profissional? Porquê?</p> <p>Que relação estabelecem entre a metodologia (o método de resolução de problemas) utilizada pelos professores com as competências desenvolvidas na disciplina de EVT? Porquê? Como explicam isso?</p>	
<p>A avaliação na disciplina de EVT</p>	<p>Conhecer o modo como os professores de EVT percebem a avaliação em EVT</p> <p>Conhecer as práticas e os procedimentos avaliativos</p>	<p>Como é que avalia na disciplina de EVT? Que instrumentos utiliza? Quando é que avalia? Quem participa? (alunos)</p> <p>Como operacionalizam/ põem em prática a avaliação formativa na sua disciplina? Que importância lhe atribuem? Porquê?</p> <p>Quais são os critérios que utilizam na avaliação dos alunos? Que aspetos mais positivos e menos positivos identificam no processo de avaliação na disciplina de EVT?</p> <p>Como veem o recurso/utilização aos</p>	

		<p>observação diária do trabalho do aluno, na sala de aula? Porquê</p> <p>Que dificuldades sentem na avaliação?</p> <p>Já mudaram práticas de avaliação ao longo do tempo? Quando? Porquê?</p> <p>Têm procurado formação nesta área (avaliação)? Porquê?</p> <p>Como sabem a génese da EVT parte da junção de duas disciplinas (EV+ET)e implica o trabalho em par pedagógico. De que modo esta realidade/situação influencia a prática pedagógica e a avaliação? Porquê? Quais são os positivos e os negativos? Porquê?</p>	
Comentários/Sugestões		Comentários ou sugestões que queiram acrescentar ao que foi dito	

Convite

Cara(o) colega

Gostaria de contar com o seu contributo para uma Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação, especialização em Desenvolvimento Curricular, subordinado ao tema: “: A avaliação das aprendizagens e o desenvolvimento de competências. A perspetiva dos professores de EVT do 2º ciclo”.

Essa contribuição passa pela sua amável participação numa entrevista semidiretiva, a realizar no decorrer do mês de novembro e, se necessário, dezembro, em dia e hora a indicar oportunamente, na Escola com a duração prevista de 90 minutos.

Desde já solicito permissão para a gravação em áudio da entrevista, sendo garantida total confidencialidade dos professores entrevistados e dados recolhidos.

Muito obrigado pela sua preciosa atenção.

Outubro de 2010

Maria do Céu Gomes Tinoco e Cunha

Ex. Mo. Diretor do Agrupamento de Escola do Concelho de Braga

Encontramo-nos, neste momento, a realizar um trabalho de investigação, no âmbito da Dissertação de Mestrado, em Ciências da Educação, especialização em Desenvolvimento Curricular, na Universidade do Minho, pelo que vimos solicitar permissão para proceder à recolha e gravação de dados, através da realização de algumas entrevistas às professoras de Educação Visual e Tecnológica.

As entrevistas a efetuar em tempos distintos, serão realizadas oportunamente durante o mês de novembro e, se necessário, dezembro, nas instalações da Escola.

Em função da disponibilidade, minha e das colegas, logo que possível indicarei hora, sala e dia concretos para a concretização dessas entrevistas.

Asseguramos garantia total confidencialidade de todos os dados pessoais e profissionais recolhidos e do próprio estabelecimento de ensino.

outubro de 2010

Com os melhores cumprimentos

Maria do Céu Gomes Tinoco e Cunha

Protocolo de investigação

Esta investigação tem como principal objetivo compreender o modo como os professores de EVT articulam a avaliação das aprendizagens com o desenvolvimento de competências no âmbito da sua disciplina e insere-se no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Desenvolvimento Curricular, a realizar na universidade do Minho. O estudo intitula-se **“A Avaliação das Aprendizagens e o Desenvolvimento de Competências é perspectivada pelos professores de EVT do 2º ciclo”** e tem como principais objetivos:

- Conhecer as conceções dos professores sobre a avaliação;
- Caracterizar as práticas avaliativas dos professores de EVT;
- Conhecer as expectativas dos professores sobre o desenvolvimento de competências na disciplina de EVT;
- Identificar os fatores que favorecem e/ou dificultam a avaliação;
- Compreender o modo como os professores percecionam a avaliação em EVT;
- Refletir sobre as suas práticas/ experiências à luz das suas conceções sobre avaliação;
- Relacionar a avaliação com o desenvolvimento de competências no âmbito da disciplina de EVT.

Tendo em atenção os objetivos propostos, optámos por realizar uma investigação de índole qualitativa, com recurso à entrevista. As entrevistas serão gravadas e, posteriormente, transcritas. No final do estudo, ser-lhe-á fornecida, toda a informação recolhida, bem como a sua análise. Os dados recolhidos serão utilizados para efeitos de investigação e poderão ser publicados determinados excertos assegurando o carácter confidencial dos dados recolhidos (nomes fictícios dos professores e escola).

Entrevista

Data de realização: novembro de 2010

Tema: “A Avaliação das Aprendizagens
e o Desenvolvimento de Competências. A
Perspetiva dos Professores de EVT do 2º ciclo”

Entrevistadora: Maria do Céu

Entrevistadas: “E4” e “E5”

E4:

Idade – 50 anos;

Género – feminino;

Habilitações literárias – Licenciatura em Educação Visual e Tecnológica;

Situação profissional: QE

Cargos desempenhados na escola – Diretora de Turma;

Tempo de serviço – 24 anos, na escola atual 8 anos.

E5:

Idade – 31 anos;

Género – feminino;

Habilitações literárias – Licenciada em Educação Visual e Tecnológica;

Situação profissional: contratada

Cargos desempenhados na escola – Diretora de turma

Tempo de serviço – 5 anos, na escola atual 1 ano

Como avalia/analisa os conhecimentos, competências e capacidades desenvolvidas na disciplina de EVT na perspectiva do desenvolvimento integral do aluno? Porquê?

E5 - Muito mais do que fazer simples desenhos, dentro da perspectiva de alguns Encarregados de Educação, considero a disciplina de Educação Visual e Tecnológica um meio condutor para um bom desenvolvimento da sensibilidade física e intelectual e para o aperfeiçoamento da destreza manual.

E4 - Dado o carácter interdisciplinar de E.V.T. os conhecimentos, competências e capacidades desenvolvidas pelos alunos nesta disciplina são muito abrangentes ou seja eles contribuem de uma forma muito ampla para a formação integral do aluno, uma vez que todas as aprendizagens realizadas e competências adquiridas e desenvolvidas no processo são uma mais-valia para o desenvolvimento integral do aluno porque, ao longo do processo de execução das tarefas, o aluno tem que por em prática todo o seu conhecimento anteriormente adquirido.

De que modo as atividades realizadas na disciplina de EVT permitem desenvolver a criatividade dos alunos? Como é que esse processo se desenvolve?

E5 - A criatividade dos alunos é desenvolvida em cada sessão, mas para isso depende a motivação e dedicação do pedagogo. Um professor não pode simplesmente “despejar” matéria, é preciso que seja em primeiro lugar um amigo (a), depois tem de ter a capacidade de cativar e não obrigar e aí sim a motivação e o interesse pelas atividades propostas. E assim a criatividade flui naturalmente.

E4 - Todas as atividades realizadas, permitem ao aluno extrapolar as suas ideias, a sua força de vontade, imaginação e poder criativo, para a concretização dessas atividades o aluno com o seu poder criativo e de acordo com a sua faixa etária é aperfeiçoado e aprofundado perante ou quando é posto em frente ou confrontado ao seu trabalho, ou seja quando lhe é pedido uma série de processos para apresentar no seu trabalho. As atividades desenvolvem a criatividade do aluno de uma forma progressiva tendo sempre em conta o tempo que é necessário e o seu ritmo de aprendizagem.

Como é que acha que os pais/encarregados de educação e outros professores olham para as aprendizagens realizadas na disciplina de EVT no contexto do Ensino Básico. Como são ou não valorizadas? Porquê?

E5 - Na realidade, nós professores de E.V.T. somos um pouco mal vistos...para já trabalhamos a pares e isso faz com que na opinião de muitos, durante as aulas, coloquemos a conversa em dia. Também somos aqueles que estão sempre dispostos ajudar independentemente de ter uma planificação a cumprir, são os cartazes para esta disciplina, é a articulação com aquela disciplina, por isso temos de deixar de dar esta matéria e passamos a dar outros conteúdos...enfim...estamos um pouco à mercê de alguns colegas e da própria escola...sem falar nas épocas festivas...que somos sempre as vítimas para decorar o espaço escolar, mas eu nunca entendi muito bem...afinal somos professores ou decoradores?

Em relação à opinião dos encarregados de educação, a maioria não tem cultura e bom senso para julgar a importância desta disciplina e por isso ouvimos as maiores barbaridades...mas o melhor que há a fazer é dar o nosso melhor, sermos amigos dos alunos e ensinar o melhor possível num ambiente lúdico-didático.

E4 - As aprendizagens para os Pais/Encarregados de Educação, na disciplina ainda é pouco valorizada, ou seja eles acham que as aprendizagens não são tão significativas como as disciplinas teóricas, as que têm maior valor curricular. Mas se recuarmos um pouco no tempo até já podemos ficar satisfeitos com comentários que por vezes ouvimos sobre o trabalho que por vezes os professores têm para mostrar aos pais o valor da disciplina através dos trabalhos, no entanto uma vez que as outras disciplinas exigem T. P. C. e estudo diário e para os pais isso é que é trabalho é que é ter aprendizagem. Nós professores de EVT temos é que fazer a nossa parte o melhor que sabemos. Com os professores das outras áreas disciplinares ou disciplinas também na minha opinião já dão mais valor à disciplina, já verificam que se realizam aprendizagens muito válidas e com muito conhecimento, já reconhecem que não se fica só pelos trabalhos práticos que em todos há um processo científico pedagógico por traz dos resultados.

Como acha que os alunos valorizam as aprendizagens realizadas na disciplina de EVT? Porquê?

E5 - Regra geral, os alunos gostam de E.V.T. à exceção daqueles alunos/casos problemáticos que não gostam da escola, mas a maioria gosta desta disciplina e gostam do ambiente de sala de aula por ser mais descontraído.

E4 - Eu penso que os alunos em geral gostam da disciplina, gostam do que fazem na sala de aula, estão sempre curiosos e na expectativa do que vão fazer, ficam boquiabertos quando terminam um trabalho e verificam que conseguiram os resultados que se pretendia, ficam cada vez mais motivados para os paços seguintes e é assim que eu penso que os alunos só podem dar valor às suas aprendizagens, porque eles veem que há trabalho, que há esforço e persistência na concretização das atividades e que isso leva a aprendizagens.

Em que tipo de atividades ou projetos participam no contexto da escola?

E5 - A participação em todos os projetos inseridos no P.C.T., no plano anual de atividades e épocas festivas com a interdisciplinaridade.

E4 - A disciplina de E. V. T. é sempre solicitada para integrar projetos e atividades, quer de âmbito curricular quer extracurricular ou seja sempre que há uma comemoração, que há necessidade de divulgar um acontecimento, ou atividade, está sempre presente o trabalho da disciplina.

De que modo a participação em atividades e projetos interculturais na escola são fundamentais para o desenvolvimento de competências na disciplina de EVT? Porquê?

E5 - A disciplina de E.V.T. para além de ser muito enriquecedora dentro da sala de aula, esta também proporciona momentos que permitem abrir novos horizontes aos alunos, a participação em projetos, em concursos, desperta o interesse e a competitividade saudável levando-os para uma evolução constante. Esta disciplina também proporciona momentos de aprendizagem fora da sala de aula, quando os alunos se deslocam para visitarem uma exposição, verem monumentos, ou seja estão em constante desenvolvimento.

E4 - Todas as atividades são fundamentais, porque todas são fundamentadas, são preparadas para o efeito, por isso só podem gerar competências e conhecimentos gerais e específicos porque quando os alunos se envolvem, se entregam a um projeto que passa as paredes da sala de aula, que é apreciado e reconhecido por todos tem de haver um trabalho prévio, uma aprendizagem.

Na vossa opinião a disciplina de EVT é ou não reconhecida como uma disciplina importante no currículo escolar dos alunos? Por quem? Porquê?

E5 - Não, a nossa disciplina, na minha opinião não tem e acho que nunca teve o reconhecimento merecido quer pelas escolas quer pelos alunos quer pelos Encarregados de Educação.

Esta minha opinião já vem de longa data, desde que comecei a trabalhar que tive essa sensação muito convicta, parece que o que ensinamos...qualquer um pode ensinar. É uma disciplina que não requer grande esforço por parte do professor...já ouvi estes comentários até mesmo por parte de colegas que lecionam as “disciplinas mais importantes”. E é claro que desmotiva um pouco ouvir estas observações.

E4 - Eu penso que a disciplina hoje em dia já é reconhecida como uma disciplina importante no currículo escolar dos alunos pela maior parte dos professores uma vez que ao conviverem com ela irão se aperceber do trabalho dos professores dessa disciplina, verificam que o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da disciplina interferem numa forma muito positiva nos conteúdos e conhecimentos das outras disciplinas e áreas curriculares não disciplinares, para a restante comunidade educativa por vezes ela ainda não é muito importante porque quando os alunos falam dela geralmente não têm dificuldades não apresentam dúvidas, o número de negativas é muito reduzido, logo a disciplina principalmente para os pais é muito fácil, não requer estudo, não têm de ajudar nos trabalhos de casa, se o trabalho na sala de aula chega, é porque não é assim tão importante como isso, se não os alunos eram carregados de T.P.C. como nas outras disciplinas, infelizmente ainda convivemos com estas mentalidades.

De que modo as competências desenvolvidas na disciplina de EVT são fundamentais para o futuro de sucesso dos alunos ao nível profissional e pessoal porquê?

E4 - Os alunos ao longo do seu percurso escolar são confrontados com situações e problemas uns mais complexos que outros que lhes requer á partida uma resolução mais ou menos viável, portanto é necessário estar dotado de competências para reconhecer a complexidade das situações e poder intervir. Na disciplina de E. V. T. trabalha-se por etapas, os conteúdos são sequenciais para que se adquiram a aprendizagem e se desenvolvam as competências, podemos por assim dizer que este processo é mais que facilitador para o sucesso profissional e pessoal de todos os alunos, mas eles têm de querer eles têm que acreditar que são capazes.

Que relação estabelecem entre a metodologia (o método de resolução de problemas) utilizada pelos professores com as competências desenvolvidas na disciplina de EVT? Porquê? Como explicam isso?

E5 - É fundamental a aplicação do método de resolução de problemas na aplicação de cada atividade o que vai despertar para a sua aplicação noutras disciplinas/áreas. Por vezes os alunos limitam-se a copiar ideias e a pedir que outros realizem o trabalho por eles. Assim com este método os alunos conhecem passo-a-passo as várias fases para a realização de uma tarefa/projeto despertando assim o interesse pela pesquisa e investigação.

E4 - A metodologia utilizada para o desenvolvimento das atividades têm uma relação direta com as características da disciplina uma vez que ela trabalha na base de problemas e situações do quotidiano do aluno, portanto todas as etapas que o aluno tem que percorrer ou seja, todo o processo para a concretização e avaliação do seu próprio trabalho capacitam o aluno de competências de ordem cognitiva, afetiva, motora e social, no meu entender estas competências são desenvolvidas como eu já referi porque o aluno realiza atividades e trabalhos que vão de encontro aos seus interesses.

Como é que avalia na disciplina de EVT? Que instrumentos utiliza? Quando é que avalia? Quem participa? (alunos)

E5 - Para mim, a disciplina de E.V.T. ajudar a conhecer melhor cada aluno, os seus gostos, a sua sensibilidade, a sua opinião, e a ultrapassar medos e dificuldades.

Em cada atividade realizada com os alunos, são sempre submetidos a uma avaliação qualitativa e quantitativa, e são sempre informados das suas avaliações com as observações de melhoramentos e correções que têm de fazer de modo a melhorarem os seus resultados.

E4 - Na disciplina de E. V. T. trabalha-se por unidades de trabalho, portanto quando se concretiza cada unidade de trabalho, há lugar à avaliação, ou seja reúnem-se todos os trabalhos desenvolvidos ao longo dessa unidade e tendo em conta os itens de avaliação ou parâmetros estabelecidos, confronta-se o trabalho produzido por cada aluno com os resultados obtidos. Para cada proposta de trabalho é atribuída uma menção que vai de não satisfaz ao excelente, geralmente faço grelhas de avaliação para cada proposta de trabalho e não podia ser de outra forma porque cada trabalho tem parâmetros específicos que nos orientam e nos ajudam a ser mais justos na classificação que atribuímos a cada trabalho.

Como operacionalizam/ põem em prática a avaliação formativa na sua disciplina? Que importância lhe atribuem? Porquê?

E5 - Ao contrário de algumas disciplinas a aplicação de uma avaliação formativa nesta disciplina faz todo o sentido, porque os alunos realizam vários trabalhos, participam em várias atividades ou seja estão em constante avaliação, era impossível se se nos limitasse-mos somente a uma avaliação final.

E4 - Como a disciplina de E. V. T. é essencialmente de carácter prático o apoio que o professor presta para o desenvolvimento dos trabalhos é mais que uma orientação, é um estímulo constante para o reforço às aprendizagens e eu penso que dessa forma pomos em prática a avaliação formativa uma vez que os alunos são confrontados diariamente com as suas dificuldades e com o apoio do professor estão ao mesmo tempo a criar mecanismos que os ajudam a superar essas dificuldades e a ultrapassar obstáculos.

Quais são os critérios que utilizam na avaliação dos alunos? Que aspetos mais positivos e menos positivos identificam no processo de avaliação na disciplina de EVT?

E5 - Aspetos mais positivos: comportamento, criatividade, empenho e motivação.

Aspetos menos positivos: falta de rigor, sem cuidado na apresentação e desinteresse.

E4 - Os critérios de avaliação dos alunos na disciplina são definidos pelo grupo disciplinar e com base nos critérios da escola e estão relacionados com o domínio cognitivo que abrange os conhecimentos, as capacidades e as competências, e o domínio atitudinal, que abrange os comportamentos, valores e atitudes. No processo de avaliação os aspetos mais positivos têm a ver com a forma como se processa a avaliação, pois os alunos tomam parte dessa avaliação uma vez que ela acontece no dia a dia da aula, em cada tarefa da sala de aula. O aspeto menos positivo, na minha opinião é quando o aluno não valoriza o seu próprio trabalho, logo não se dedica, não se esforça para superar as suas dificuldades.

Como veem o recurso/utilização aos testes sumativos na disciplina de EVT para testar os conhecimentos dos alunos? Porquê?

E5 - Também têm de fazer parte da avaliação, a realização de testes sumativos, faz com que aumente um pouco a “importância” desta disciplina, porque o facto de alguns colegas não darem testes faz com que pareça um atelier de artes e não uma disciplina.

E4 - Por norma não recorro aos testes ou fichas de avaliação sumativa para avaliar os conhecimentos dos alunos, porque em EVT todos os trabalhos desenvolvidos, todas as atividades realizadas na sala de aula são mais que um teste de avaliação dado que o aluno na realização de qualquer atividade apresenta põe em prática os conhecimentos adquiridos com mais consistência do que na resolução de uma pergunta de um teste que foi decorada para a altura.

Na avaliação das aprendizagens dos alunos na disciplina de EVT, que fatores importantes têm em consideração? Porquê?

E5 – Acima de tudo a responsabilidade, o empenho e a dedicação, estes são para mim os três fatores imprescindíveis para o decorrer de um bom ensino-aprendizagem.

E4 – Na minha opinião os fatores que são considerados na avaliação das aprendizagens dos alunos em EVT tem a ver com a motivação do aluno para a realização das tarefas propostas, o empenho e a dedicação para a concretização das atividades, não é necessária que o aluno seja um artista, é necessário sim, que esteja motivado para aprender que se dedique, que se empenhe no que faz, que seja persistente e que se aplique no desenvolvimento das atividades porque um aluno motivado está sempre pronto para aprender.

O que é que privilegiam na avaliação em EVT? (ex; aquisição e o desenvolvimento de competências)

E5 - Para além de todas as competências já referidas, não posso deixar de referir que esta disciplina também proporciona o desenvolvimento da interação de uns com os outros ou seja o trabalho cooperativo e não pode ser posto de parte na avaliação.

E4 - A aquisição e desenvolvimento de conhecimentos e competências são fundamentais na disciplina porque os alunos quando realizam um trabalho têm que estar preparados, têm que ter conhecimentos sobre o assunto ou tema que lhes é apresentado para o poderem desenvolver, os alunos ao compreenderem, ao entenderem a matéria estão a adquirir conhecimentos e competências que lhe permitirão resolver problemas cada vez mais complexos e serem cada vez mais interativos.

Tendo em conta a especificidade da disciplina, como é que a componente das atitudes, valores e comportamentos entra na avaliação? Qual o “peso” desses itens na avaliação final do aluno? Porquê?

E5 - As atitudes e comportamentos estão diretamente relacionados com a postura do professor. É claro que existem alunos desviantes em quase todas as turmas, mas a maioria cabe ao professor o seu controle, e visto ser uma disciplina bastante comunicativa a ordem e o respeito têm de ser logo de início imposto pelo professor para um total controlo da turma.

E4 - A disciplina de EVT é essencialmente prática, com aulas muito ativas onde os alunos estão em constante interação com o professor e com os colegas, portanto esta dinâmica de aula propicia a uma interação em que a componente atitudinal e comportamental estão em destaque e são sempre muito valorizadas, porque se o aluno tem bom comportamento, assume atitudes responsáveis de trabalho, é empenhado, gosta de ajudar os colegas, tem que ter uma boa avaliação, até pode ter dificuldades, mas na altura da avaliação um bom comportamento e atitudes adequadas prevalecem e estão acima do domínio cognitivo.

Que estratégias utilizam para detetar e responder a dificuldades específicas dos alunos?

E5 - Se houver caso de alunos com mais dificuldades dou um apoio mais individualizado sem perder o controlo da turma.

E4 - Quando motivamos os alunos para o desenvolvimento de uma atividade ou trabalho, apercebemo-nos de imediato de uma ou outra dificuldade, pelas questões que o aluno coloca, pelo tempo que ele leva até iniciar ou dar o primeiro passo na realização do trabalho, aí prestámos um apoio mais individualizado, tentamos criar situações mais favoráveis para ajudar o aluno a atenuar e a ultrapassar as suas dificuldades.

Que peso atribuem à observação diária do trabalho do aluno, na sala de aula? Porquê

E5 - Só assim o professor consegue observar o progresso do aluno e captar as suas dificuldades e tentar ultrapassá-las.

E4 - Em EVT todos os trabalhos que os alunos apresentam são desenvolvidos na sala de aula, acompanhamos o aluno em todos os momentos da sua tarefa, portanto a observação diária do trabalho tem uma conotação muito elevada, porque nós vemos o que o aluno é capaz de fazer, como faz e onde tem mais dificuldades e o que faz para as ultrapassar.

Que dificuldades sentem na avaliação?

E5 - As maiores dificuldade sentidas varia muito com o colega com quem estamos a trabalhar mas até à data sempre me adaptei bem e sempre estive em sintonia com o colega.

E4 - Eu penso que não há assim grandes dificuldades, como já foi referido, a avaliação em EVT é uma avaliação contínua é uma avaliação que se faz na sala de aula na presença dos alunos eles são confrontados com a avaliação que lhe foi atribuída neste ou naquele trabalho ou mesmo nos

dos colegas e eles acabam muitas vezes por nos ajudar a sair dum impasse, a tal dúvida que por vezes nos dificulta a atribuição desta ou daquela avaliação.

Já mudaram práticas de avaliação ao longo do tempo? Quando? Porquê?

E5 - Houve momentos na minha carreira em que tivemos de alterar estratégias de avaliação em situações de confronto entre alunos e também de rivalidades e disputas. Tive alunos bastante conflituosos e invejoso pelos trabalhos uns dos outros e era quase impossível manter o controlo da turma e dos trabalhos, então nessa situação a avaliação era a cada momento.

E4 - Por força das circunstâncias sentimos mesmo necessidade de mudar as práticas de avaliação, pois não podia ser de outra maneira, temos de acompanhar as alterações do sistema educativo e por força dessas alterações o processo avaliativo. Eu lembro-me por exemplo que quando comecei a trabalhar não se falava em avaliação diagnóstica e avaliação formativa, apenas fazíamos avaliação com atribuição de nota, os alunos dificilmente ou nunca participavam na avaliação como agora se faz através da auto e hetero avaliação, faz toda a diferença quando o aluno é cor responsabilizado no processo avaliativo. Na minha opinião estas mudanças são muito positivas e tornam a avaliação um ato menos complexo para o professor.

Têm procurado formação nesta área (avaliação)? Porquê?

E5 - Tenho procurado mas não tenho tido possibilidade de frequentar.

E4 - Por acaso até tenho procurado formação na área da avaliação porque cada vez mais nos exigem formação contínua e atualizada e também para nos mantermos em contacto com outras experiências, no entanto não há oferta e a que há geralmente é para grupos disciplinares mais específicos que raramente entra o meu.

Como sabem a génese da EVT parte da junção de duas disciplinas (EV+ET) e implica o trabalho em par pedagógico. De que modo esta realidade/situação influencia a prática pedagógica e a avaliação? Porquê? Quais são os positivos e os negativos? Porquê

E5 - Esta fusão entre colegas e disciplinas só torna mais enriquecedora a disciplina de Educação Visual e Tecnológica porque temos sempre a oportunidade de ter novas e várias experiências que a nível de conteúdos e ensinamentos. Aprendemos uns com os outros e isso é muito bom no meu ponto de vista para a nossa evolução na carreira.

E4 - O trabalho em par pedagógico quer queiramos quer não tem sempre influência na prática pedagógica de cada um e na avaliação, são duas pessoas a orientar o trabalho numa sala de aula, cada um com a sua forma de ser, de agir, com as suas ideias e com pontos de vista diferentes em relação a este ou aquele aspeto que diga respeito à avaliação. Este trabalho em par pedagógico é positivo e enriquecedor porque temos a oportunidade de ter novas e várias experiências tanto a nível de conteúdos como de estratégias de atuação, aprendemos uns com os outros quer a nível profissional quer pessoal e isso é muito bom, os aspetos negativos no meu entender, é porque uma pessoa está sempre dependente da opinião de outra pessoa, não pode ou é suposto não poder avançar com uma ideia sem consultar previamente o colega, há sempre uma dependência que por vezes se torna um entrave.

Comentários ou sugestões que queiram acrescentar ao que foi dito?

E5 e E4:

Já se falou de tudo, o essencial para a disciplina de E.V.T. já foi referido.